37
EES

Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus

Martin Ehala, Krista Kerge, Katrin Niglas, Hille Pajupuu, Mall Rääts

Mis on töötaja palkamisel esmatähtis ja hästi vaadeldav, eristades kogenut algajast?
Ametisuutlikkuse hindaja leiab moodsaid ideid pädevusmudeli teooriast raamatu avaosas.

Milles seisneb õpetaja pädevus?
Õpetajapädevuse originaalne mudel on uuringu üks komponent. Lisaks sellele leiate nii võõrkeeleõppe juhtimis- kui ka ainepädevuse kirjelduse.

Mida ütlevad uuringu tulemused riigile, haridusametnikule, võõrkeeli õpetavale ülikoolile, täiendkoolitajale ja ennekõike õpetajale endale?
Vastuse annavad faktid, mida saadab asjatundlik kommetaar.

Euroopa Liidu PHARE eesti keele õppe programm
European Union PHARE Estonian Language Training Programme

NBI

Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus

Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja koolitusvajadus

Pro Konsultatsioonid

Martin Ehala, Krista Kerge,
Katrin Niglas, Hille Pajupuu, Mait Raava

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJA PÄDEVUSMUDEL JA KOOLITUSVAJADUS

Uurimuskokkuvõte

KUSTUTATUD
20. 03. 2026
Viimsi Raamatukogu

Tallinn 2002

E20

Euroopa Liidu PHARE
eesti keele õppe programm
European Union PHARE
Estonian Language
Training Programme

Raamat ilmub Euroopa Liidu PHARE eesti keele õppe programmi toetusel

Uuringu juht: OÜ Pro Konsultatsioonid
Uurimisrühm: Martin Ehala, Krista Kerge, Katrin Niglas, Hille Pajupuu, Mait Raava
Kokkuvõte: Mait Raava, Martin Ehala, Krista Kerge, Hille Pajupuu
Toimetajad: Krista Kerge ja Hille Pajupuu
Korrektuur: Margit Langemets
Kaanekujundus: Kalev Tomingas
Kaanefoto: Raivo Juurak, Õpetajate Leht
Fotod: Raivo Juurak, Õpetajate Leht
Küljendus: Sirje Ratso
Väljaandja: Eesti Keele Sihtasutus

KUSTUTATUD
Viimsi
20. 03. 2026
Viimsi Raamatukogu

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJA PÄDEVUSMUDEL JA KOOLITUSVAJADUS
UURIMUSKOKKUVÕTE

© Mitte-eestlaste Integratsiooni Sihtasutus. Tallinn, 2002
Kõik õigused kaitstud

ISBN 9985–811–43–7

2001. aastal saatis Integratsiooni Sihtasutuse haldusse kuuluv Euroopa Liidu Phare eesti keele õppe programm kaheteistkümnele organisatsioonile kutse osaleda konkursil eesti keele kui teise keele õpetajate täiendkoolitusvajaduse uuringu läbiviimiseks ajavahemikus 25. september kuni 15. detsember 2001. aastal. Niisuguse uuringu tingis tarve saada eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadusest objektiivne pilt, mis lähtub ühiskonnas õpetamise kvaliteedile esitatud nõudmistest ja isiku personaalsetest vajadustest. Konkursi komisjon usaldas uuringu läbiviimise Pro Konsultatsioonidele.

Uuringu tulemuste alusel sooviti planeerida EL Phare eesti keele õppe programmi õpetajate täiendkoolitust. Peeti vajalikuks keskenduda eesti keele kui teise keele õpetajatele üldhariduskoolides ning võrdlevalt ka täiskasvanukoolituses ja kutsekoolides.

Järgnevas leiate kokkuvõtte nimetatud uuringust.

TÄNUAVALDUSED

Meie südamlik tänu uuringus osalenud õpetajatele ja koolijuhtidele. Ilma teie vastutulekuta poleks olnud mõeldav niivõrd mahuka ja väärtusliku info kogumine.

Suur tänu eesti keele kui teise keele õpetajatele Diana Joassoonele, Natalia Jurtšenkole, Klavdia Kalgile, Tiina Kihulasele, Asta Martõnjakile, Ene Petersonile, Natalja Prigorovskajale, Izabella Riitsaarele, Christi Sepale ja Aino Siirakule, kes andsid kasulikke soovitusi õpetaja pädevusmudeli loomisel ja uuringu ettevalmistamisel. Suur tänu haridusametite spetsialistidele Raissa Laskarjovale Narvast, Carmen Ruusile Tartust ja Urmas Sadamale Tallinnast, kes aitasid uuringut korraldada. Suur tänu Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse õppekavade osakonna juhatajale Auli Uddele ja sihtasutuse Eesti Kutsehariduse Reformi Hariduse ja Tööhõive Seirekeskus peaanalüütikule Margus Kärnerile koolide andmete esitamise ja muu abi eest.

Täname EL Phare eesti keele õppe programmi, kelle algatusel ja toetusel mahukas uuring läbi on viidud. Palju tänu TPÜ eesti keele kui võõrkeele ala lõpukursuse üliõpilastele, kes vabal tahtel aitasid ülesandeid eeltestida, ning kõigile teistele, kes suuremal või vähemal määral nõu ja jõuga aitasid õpetajate nüüdishetke arenguruumi määratleda.

SAATEKS

21. sajand kui elukestva õppimise sajand esitab õpetajatele järjest kasvavaid nõudeid. Ilma pideva enesetäienduseta pole mõeldav, et õpetaja suudaks edukalt täita erinevate ühiskonnarühmade pidevalt täienevaid nõudmisi õpetamisele ja kasvatamisele. Pidev enesetäiendus ja suutlikkus muutuvais oludes kohaneda on olulised iga õpetaja puhul, kuid arvestades integratsiooniprotsessi keerukust Eesti ühiskonnas, on need erilise tähtsusega eesti keele kui võõrkeele, kitsamalt aga teise keele õpetajate puhul. **Käesoleva uurimuskokkuvõtte peamine eesmärk on anda usaldusväärne vastus küsimusele, milline on eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadus praegu Eestis.**

See uurimuskokkuvõte on mõeldud abivahendiks eesti keele kui teise keele õpetajate koolitajatele, et vastata täpsemalt kolmele konkreetsele küsimusele: Milliste kriteeriumide alusel hinnata eesti keele kui teise keele õpetajate pädevust? Milline on õpetajate pädevuse tase praegu Eestis? Milliseid oskusi-teadmisi-võimeid peaksid õpetajad täiendama ja millised võimalused selleks sobivad?

Uurimuskokkuvõtte esimeses peatükis selgitatakse lühidalt olulisemaid põhiseisukohti õpetaja hindamisele pädevusmudeli kaudu lähenemisel. Seesuguse lähenemise kolm alusseisukohta – hinnata tuleb esmatähtsaid, eristavaid ja jälgimist võimaldavaid teadmisi-oskusi-võimeid –, on ka käesoleva uuringu lähtekohaks. Ettekujutus pädevusmudeli lähenemisviisi alustest aitab mõista eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajaduse uuringu järeldusi ja uurimusest tulenevaid arengusoovitusi.

Teises peatükis antakse ülevaade koolitusvajaduse uuringu kui terviku ettevalmistusest ja läbiviimisest. Uuringus lähtuti neist nõudmistest õpetajale, mis tulenevad Eesti haridus- ja keelepoliitilistest otsustest ning kaasaegsetest teoreetilistest seisukohtadest, ning võeti lisaks arvesse eesti keele kui teise keele õpetamise praegusi sõlmküsimusi. Need kolm vaatenurka – poliitika, teooria ja praktika – olid vajalikud selleks, et luua pädevusmudel ja selle alusel järgmise sammuna mõõtmisvahend, mis mõlemad vastaksid ajastu nõudmistele ja oleksid kooskõlas õpetajatööga nüüdisaja Eesti koolis.

Et leida vastus küsimusele, milline on eesti keele kui teise keele õpetajate pädevus praegu üle Eesti ja millised on erinevused piirkonniti, testiti õpetajaid kolmes piirkonnakeskuses: Narvas, Tallinnas ja Tartus. Et

leida erinevusi koolitüübiti, haarati testimisse õpetajaid üldhariduskoolidest, kutsekoolidest ja koolitusfirmadest. Ka valimi kujunemist tutvustab teine peatükk.

Kolmandas peatükis käsitletakse lähemalt eesti keele kui teise keele õpetaja pädevust õppeprotsessi juhtimisel ja neljandas peatükis sama ainetundmises. Mõlemas esitatakse järeldused uuringu kolme sihtrühma – üldhariduskooli, koolitusfirma ja kutsekooli – õpetajate koolitusvajaduse kohta ja tuuakse välja muud tunnused, mille järgi õpetajad uuringu põhjal üksteisest erinevad. Tellimuse sisule ja tulemuste usaldusväärsusele tuginedes vastavad peatükid küsimusele, milline on eesti keele kui teise keele õpetaja pädevus üldiselt, koolitüübiti või muude tunnuste järgi. Neid tulemusi, mis statistiliselt olulisena esile ei tõuse, ehkki õpetajarühmi eristavad, nimetatakse kui uuritud valimis esile tulnud fakti.

Koolitusvajaduse järeldusi võetakse tulevikus arvesse EL Phare eesti keele õppe programmi täiendkoolituse planeerimisel ja tellimisel. Samas on oluline teadvustada, et kindla pädevusvaldkonna täiendkoolitus on ainult üks arenguvõimalustest. Seepärast nimetatakse uuringutulemustele toetatud soovitustes ka võimalusi koolituse eesmärke liita ja seda iseseisvale tööle toetada.

Loodame, et siin esitatavat uurimuskokkuvõtet loevad peale tema tellija nii õpetajate ettevalmistajad ja täiendkoolitajad eri tüüpi akadeemilistes asutustes kui ka õpetajad ise ning et seetõttu kujuneb ühtne arusaam eesti keele õpetajate praegusest koolitusvajadusest. See peaks kaasa aitama, et uuritud eriala õpetajate ettevalmistus ja täiendõpe oleksid tulevikus süsteemsemad ning sisult ja vormilt läbimõeldumad. Viimased asjaolud peaks omakorda suurendama mõlema osapoole rahulolu. Ühtlasi loodame, et oleme koolitusvajaduse selgitamise ülesannet täites veidi kaasa aidanud ühise arusaama kujunemisele eesti keele kui teise keele pädevast õpetajast.

Soovin projektijuhina kasutada meeldivat võimalust ja siinkohal tänada käesoleva kogumiku osade autoreid dr. Martin Ehalat, mag. Krista Kerget ja dr. Hille Pajupuud, kes spetsiaalselt selle uuringu jaoks oma osa välja arendasid ja kokku kirjutasid. Suur tänu mag. Katrin Niglasele väärtusliku abi eest uurimuse kavandamisel, tulemuste analüüsimisel ja esitamisel. Südamlik tänu teile mõtterikka ja meeldiva koostöö eest.

27. detsembril 2001

MA Mait Raava
Pro Konsultatsioonide juhataja

SISUKORD

PÄDEVUSMUDELID JA ÕPETAJATÖÖ TÄNAPÄEVANE HINDAMINE. *Mait Raava* 11

Millele keskenduda õpetaja hindamisel? 13
Mis on õpetaja peamine võimalus? 13
Kust võtta mõõtu? 14
Pädevusmudel: uus lähenemisviis ametisuutlikkuse hindamises 16
Millest sai alguse pädevusmudeli lähenemisviis? 16
Miks ei rahuldanud enam isiksuse ja IQ hindamine? 17
Miks hinnatakse tegevust? 17
Mis on pädevused? 19
Pädevusmudeli komponentide iseloomustuspõhimõtted 20
Esmatähtsad pädevused 20
Eristavad pädevused 20
Vaadeldavad tegevused 21
Kuivõrd levinud on pädevusmudelid? 22
Kui rikkalikku kasu annab pädevusmudeli rakendamine? 22
Kas õpetajapädevuse mudeleid on rakendatud koolis? 24
Järeldused õpetaja hindamiseks 27
Viidatud kirjandus 28

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE KOOLITUSVAJADUSUURING. *Mait Raava* 31

Uuringu eesmärk ja ettevalmistus 33
Uuringu eesmärk ja ülevaade 33
Pädevusmudeli loomisele eelnenud töö 34
Seaduslike nõuete arvestamine ja uurijapädevus 34
Õpetajate kogemuse arvestamine 35
Uuringus osalejad 41
Osalejate valimine ja testimisele kutsumine 41
Õpetajate lähtevalim 41
Osalejate kaasamise protseduur 42
Uuringus osalenud 43
Uuringus osalenud õpetajad 43
Uuringus osalenud õpilased 44

Testimise protseduur 45
Õpetajate testimine 45
Õpilasküsitlus 45
Uuritud õpetajavalimi kirjeldus 45
Viidatud kirjandus 46

ÕPPEPROTSESSI JUHTIMISPÄDEVUSE KOOLITUSVAJADUS. *Martin Ehala* 50

Õppeprotsessi juhtimispädevus ja selle uurimine 51
Uurimistöö lühiülevaade 53
Õppeprotsessi juhtimispädevuse määratlemise alused 53
Õppeprotsessi juhtimispädevuse kirjeldus 54
Ainedidaktiline pädevus 56
Ainemetoodiline pädevus 56
Kasvatuslik pädevus 57
Analüüsi- ja hindamispädevus 57
Küsimustiku ettevalmistus ja põhimõtted 58
Küsitluse tulemused 60
Õppeprotsessi juhtimispädevuse teoreetilise mudeli analüüs 62
Eesti keele kui teise keele õpetaja õppeprotsessi juhtimispädevuse analüüs 62
Hindamiskriteeriumid 64
Õpetaja- ja õpilasküsimustiku tulemuste võrdlus 64
Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu 65
Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid 67
Oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt 68
Oskus kasvatada tööharjumuse kaudu 69
Oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni 70
Oskus ja valmisolek end erialaselt täiendada 71
Üldjäreldused 73
Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadus 74
Koolitusvajadus pädevuskomponentide kaupa 76
Ainedidaktiline pädevus 76
Ainemetoodiline pädevus 76
Kasvatuslik pädevus 76
Õpetajate arenguvõimalused 76
Viidatud kirjandus 77
79

AINEKOOLITUSE VAJADUS. *Krista Kerge, Hille Pajupuu* 81

Saateks 83
Ainepädevuse määratlemine ja testimine 85
Ainepädevuse määratlemise alused 85
Võõrkeeleõpetaja ainekompetentsuse kirjeldus 87
Testi ettevalmistus ja põhimõtted 89
Põhimõtted ja piirangud 89
Ülesanded ja eeltestimine 90
Testi korraldamine 92
Hindamine 92
Testiülesannete sisu ja pädevuse hinnatavad osad 93
Ülevaade 93
Ülesannete seosed ja küsimuste roll hindamisel 96
Testimise tulemused 98
Tulemuste üldpilt 98
Tulemuste sõltuvus õpetaja emakeelest ja töökohast 100
Pädevus eri tüüpi koolis ja õpetaja emakeel 100
Pädevuse ootamatu sõltuvus õpilase vanusest 102
Üldjäreldus uuritud valimist 102
Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadus 105
Koolitusvajadus koolitüübiti õpetaja emakeele järgi 105
Koolitusvajadus pädevuskomponentide kaupa 109
Õpetaja arenguvõimalused 110
Kokkuvõtteks 115
Viidatud kirjandus 117

UURINGU KOKKUVÕTE. *Mait Raava* 119

Eesti keele kui teise keele õpetaja pädevuskriteeriumid 121
Mudeli pädevuskomponendid osutusid esmatähtsaks 121
Uuritud pädevused eristavad kogenuid algajatest 124
Mudeli pädevuskomponendid osutusid vaadeldavaks 124
Testi tulemused ja järeldused 127
Uuringupiiride arvestamine 129
Viidatud kirjandus 131

PÄDEVUSMUDELID JA ÕPETAJATÖÖ TÄNAPÄEVANE HINDAMINE

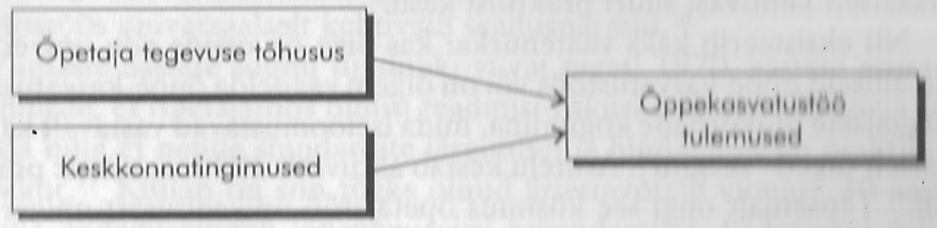
Mait Raava

MILLELE KESKENDUDA ÕPETAJA HINDAMISEL?

Mis on õpetaja peamine võimalus?

Pole olemas ideaalseid õpetamisolukordi. Õpetaja tegevust piiravad alati suuremal või vähemal määral aja-, raha-, õppevahendite, õppetehnilise baasi jm nappus. Lisaks raskendavad õpetaja tegevust ühiskonnarühmade erinevad ootused õppe-kasvatustöö suhtes ja on veel mitmeid teisi õpetaja tegevust raskendavaid asjaolusid. Mis on see peamine, mida õpetaja alati võiks silmas pidada? Kust otsida lahendust?

Tuginedes rohketele uuringutulemustele[1], võib väita, et teistest paremaid töötulemusi saavutavad need, kes keskenduvad eeskätt oma tegevuse parandamisele. Nii on ka õpetaja peamine võimalus parandada õppe-kasvatustöö tulemusi eeskätt pühendudes oma teadmiste-oskuste parandamisele ja seeläbi omaenese tegevuse tõhususe suurendamisele (vt joonis 1). See tarkus väljendub paljude riikide viimase aja praktikas, kus haridusreformide fookuses on üha sagedamini vahetult õpetamis- ja õppimiskvaliteedi parandamine.[2] Stanfordi Ülikooli haridusprofessor, Õpetamise ja Ameerika Tuleviku Riikliku Komisjoni[3] direktor Linda Darling-Hammond rõhutab, et uurimistulemused kinnitavad veenvalt: õpilaste



Joonis 1. Õppe-kasvatustöö tulemused sõltuvalt õpetajast ja keskkonnast

1 Vt Dawis 1996
2 Vt Ingvarson 2001
3 Originaalis: National Commission on Teaching and America's Future

tulemusi mõjutab keskkonnateguritest rohkem õpetajate teadmiste ja oskuste tase ning senisest enam tuleks keskenduda õpetajate ettevalmistuse ja atesteerimise kvaliteedi parandamisele.[4]

Kust võtta mõõtu?

Töö tõhustamisele keskendudes kerkivad õpetaja ette mitmed põhimõttelised valikud. *Milline on tõhus õpetaja? Kuidas oma tõhusust hinnata? Kuidas tõhusust suurendada?* Kui õpetaja pöördub aine- ja pedagoogikakäsiraamatute poole, leiab ta tohutu hulga mõisteid, fakte ja reegleid-juhiseid, mille seast on raske kõige olulisemat eristada. Suur infotulv paljudest allikatest ja pedagoogiliste soovituste rohkus enamasti pigem raskendavad kui abistavad rahuldavate vastuste leidmisel. Võib-olla tuleks siin loota oma kogemuspagasi suurenemisele?

Tõepoolest, enesevaatlus on suure väärtusega. Eriti veel, kui sellega kaasneb arutelu, kus kaasõpetajatega vaetakse juhtumeid ja vahetatakse nendekohaseid kogemusi.[5] Kuid õpetajatel on ka teine võimalus: tugineda uuringutulemustele. Üle 20 aasta väldanud uurimuste põhjal on teada, et õpetamiskonteksti iseärasustest sõltumatult suurendavad õpilaste tulemusi õpetajad, kes: a) suudavad kaasata õpilasi õppetöösse pikka aega, b) loovad tugeva akadeemiline fookuse ja annavad selge sisuga ülesandeid, c) tagavad õpilastele mõõduka või suure õpiedu ning d) jälgivad õppetegevust ja annavad õpilastele informatiivset tagasisidet.[6] Kahtlemata on need üldkehtivad teadmised praktilised õpetajale, kes soovib oma tegevust õpetajana analüüsida ja parandada. Kuid on ka neid, kes ei näe universaalselt kehtivast suurt praktilist kasu.

Nii eksisteerib kaks vaatenurka: kas õige on otsida edu universaalseid aluseid õppe-kasvatustöös või on õigem vaadelda õppe-kasvatustööd unikaalsete olukordade kogumina, mida iseloomustavad vastavalt ka unikaalselt õiged "reeglid". Arutelu kestab aktiivselt 1980. aastatest praeguseni.[7] Täpsemalt ongi see küsimus õpetajatöö unikaalsusest-universaal-

4 Darling-Hammond 2000

5 USA ja Jaapani kogemuse kohta kaasõpetajate abi kasutamisel õpetajate enesetäiendamise juures vt: National Research Council 2001, 309–310; Jacobson & Battaglia 2001; Middelwood & Cardno 2001 jt

6 Gettinger & Stoiber 1999

7 Vt Polkinghorne & Gribbons 1999

susest. Vastus sõltub paljuski igaühe maailmavaatelistest eelistustest, ja need on inimese vaba valik.

Kui õpetaja soovib rikastada oma taju, on kohane interpreteeriv ehk kvalitatiivne lähenemine, mille kese on vaatlused ja usutlused. Sel teel saadud teadmised küll "ei võimalda kirjeldada, kuidas asjad "tegelikult on", kuid kujundavad tunnetusliku raami, mis suunab tähelepanu objekti olulistele külgedele".[8] Need "ujuvad" või hajusad teadmised küll rikastavad taju, kuid ei midagi enamat. Pelgalt tunnetusraamide avardamine ei sobi, kui õpetaja eesmärk on määratleda ja hinnata oma pädevust. Neis küsimustes tuleb tal toetuda usaldusväärsetele andmetele[9] ja siin on vaja kõrvalist pilku. Õpetaja tegevuse kohta usaldusväärsete andmete kogumine on aga võimalik ainult tingimusel, et teatakse ja arvestatakse õppekasvatustöös universaalselt kehtivaid seaduspärasid.[10]

Viimaste aastate suund tundubki viivat tagasi 1970. aastate arusaamise juurde, et õpetajatöös olulisi teadmisi-oskusi saab standardsena sõnastada-ning et nende standardite järgimisel ja hindamisel on praktiline kasutegur.[11] Küllap on siin toeks olnud äriettevõtete viimase 30 aasta praktika pädevusmudeli lähenemisviisi rakendamisel. Pädevusmudelist järgnevalt juttu teemegi.

8 Vt Polkinghorne & Gribbons 1999, 112

9 Standards for educational and psychological testing 1999

10 Õpetamise kui kunsti ja teaduse kohta vt Raava 1991

11 Vt Gettinger & Stoiber 1999; Middelwood & Cardno 2001

PÄDEVUSMUDEL: UUS LÄHENEMISVIIS AMETISUUTLIKKUSE HINDAMISES

Millest sai alguse pädevusmudeli lähenemisviis?

Pädevusmudelite kasutamine sai alguse 70ndatel aastatel Põhja-Ameerikas. Juhtus see nii. Kord sattus üks USA kõrge riigiametnik Harvardi Ülikooli seminarile, mida juhatas psühholoogiaprofessor David McClelland. Väljapaistev teadlane tutvustas saavutusvajaduse olemust ja selle mõõtmist. Kõrgel ametnikul tekkis mõte, et see lähenemine võiks muuta ametnike valikut senisest märksa efektiivsemaks.

Uuringutulemused näitasid, et suurepäraseid ametnikke eristas nõrkadest eeskätt paindlikum *käitumisoskus*, mitte niivõrd IQ ega isiksusetesti tulemused. Näiteks suutsid edukad ametnikud paremini lahendada "sotsiaalselt tundlikke" küsimusi, mis riivasid vähemuse või enamuse huvisid. See osutas vajadusele pöörata senisest märksa rohkem tähelepanu elulistele nõudmistele seal, kus tuli määratleda ametnike ametinõudeid või hinnata neid: "Kui soovite testida, milline on hea [töötaja], uurige eelnevalt välja, mida ta teeb. Koostage tema tegevustest loend ja valige selle alusel kandidaadid."[12] McClelland kutsus üles pöörama vähem tähelepanu standardiseeritud IQ- ja isiksusetestide tulemustele. Sellest sai alguse pädevusmudeli lähenemisviis, milles keskendutakse töötaja igapäevase tegevuse hindamisele.

12 Vt McClelland 1973, 1–14

Miks ei rahuldanud enam isiksuse ja IQ hindamine?

Pöörakem tähelepanu, et kuigi isiksuse omadused (temperament, väärtused, hoiakud) ja IQ ennustavad üldjuhul tööalast edukust[13], peetakse nende hindamist praktikas mitmel juhul ebaotstarbekaks. Esiteks ei avaldu vahetut seost konkreetse inimese igapäevatöö ning tema isiksuseomaduste või IQ vahel.[14] Sellise vahetu seose puudumine seab kahtluse alla hindamistulemuste kehtivuse praktikas. Teiseks võib isiksuseomaduste ja IQ hindamine tekitada hinnatavates vastuseisu, eriti kui tulemused on aluseks inimese töökäigu üle otsustamisel. Kolmandaks on selgunud, et nii nagu IQ, ei ole ka isiksuseomadused ajas märkimisväärselt muudetavad[15]. Nende probleemide valguses saab selgeks, miks isiksuse ja IQ hindamisest viimase aja praktikas järjest sagedamini loobutakse. Ainult erandjuhtudel (nt mõnel personalivaliku erijuhul) on IQ ja isiksuse hindamine otstarbekas, kuid töötaja arenguvajaduse selgitamisel on mõttekam nende hindamisest loobuda.

Miks hinnatakse tegevust?

Tulgem õpetaja juurde. Kujutlegem, et me keskendume õpetaja koolitusvajaduse uurimisel tema tööalaste hoiakute väljaselgitamisele. Teatavasti sõltuvad need osalt sünnipärastest eeldustest[16], osalt inimese kohanemisest keskkonnatingimustega[17]. Oletame, et õpetajatel ilmnevad muutuste vastu suunatud hoiakud. Mida mõistlikku on meil selle teadmisega peale hakata? Kas me võime loota õpetajate ümberveenmisele? Paraku ei maksa sellele loota, sest nii ei muuda me hoiakute põhjuseid. Õige on näha

13 Vt Borman, Hanson & Hedge 1997; Hough & Oswald 2000

14 IQ ja isiksuse omadused kui üldtunnused ennustavad inimese käitumist olukordadest sõltumata. Iga konkreetse inimese konkreetses töös on suure tähtsusega spetsiifilisemad kriteeriumid, nagu inimese teadmised oma tööst, töökogemus antud valdkonnas jm.

15 Vt McCrae, Costa, Ostendorf, Angleitner, Hoebríčková, Avia, Sanz, Sánchez-Bernardos, Kusdil, Woodfield, Saunders & Smith 2000

16 Vt Holland 1996; Spokane 1996

17 Vt Dawis 1996

KUSTUTATUD
20. 03. 2026

õpetajate hoiakute taga kooli määravat osa, mitte keskenduda õpetajate isiksusest tulenevale vastuseisule. Lahendus vastuseisule oleks vastasel juhul kas õppe-kasvatustöö tingimuste muutmises või siis äärmuslikul juhul õpetajate valiku parandamises.[18]

Kujutlegem aga, et me keskendume õpetaja koolitusvajaduste uurimise eesmärgil õpetaja tegevusele. Oletame, et õpetajatel jääb vajaka oskusest tundi eesmärgistada. On ilmne, et tegevusele keskendudes oleme võtnud vaatluse alla tegurid, mis sõltuvad õpetajast endast. Lisaks on tegevuse tasandil ka suurem tõenäosus tabada õpetaja igapäevatööga seonduvaid kriteeriume, kui see hoiakute tasandil võimalik oleks. Nii kaob ka kiusatus tungida valdkondadesse, mida õpetaja enamasti muuta ei saa – ta ei saa muuta ei oma isiksust ja IQ-d ega kooli kui õppe-kasvatustöö keskkonda või koguni haridus- ja ühiskonnasüsteemi. Jah, kui meie eesmärk on toetada õpetajat tema enesearenduses, on otstarbekas määratleda õpetajate olulised ja sagedased tegevused, hinnata neid tegevusi ja koolitada õpetajaid saadud tulemustest järelduvalt. Keskendudes tegevusele, on kõige suurem tõenäosus, et määratleme kriteeriume, mis seonduvad tõepoolest õpetaja igapäevatööga kui millegagi, milles tal on võimalus kasvada.

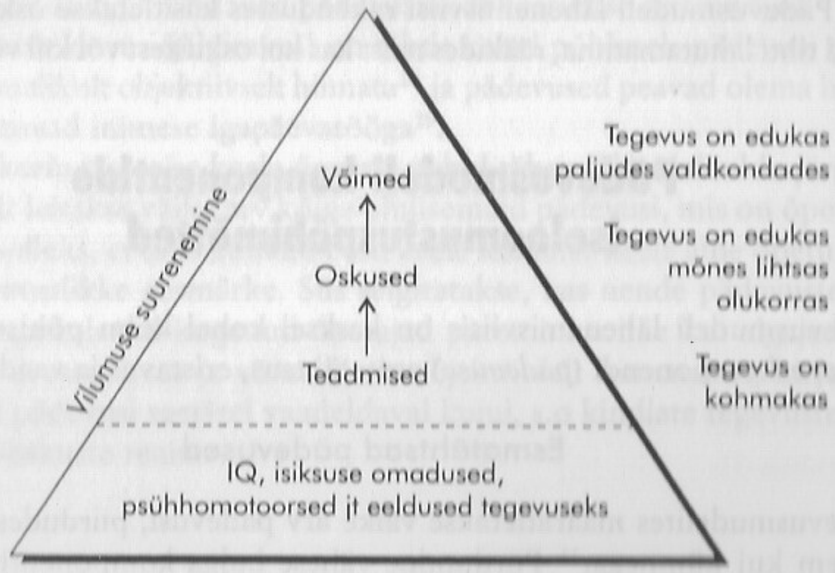
Sellest lähtuvalt kasutatakse tegevuse modelleerimist ametipädevuse komponentide (kitsamas tähenduses *pädevuste*) alusel.

18 Kahtlemata on nimetatud võimalused olulised, kuid need küsimused väljuvad õpetajat puudutava koolituse teemast ja on kooli juhtkonna või haridussüsteemi võimkonnas. Kui neid kahte tegurit – õpetajast sõltuvat ja koolist kui keskkonnast sõltuvat – piisavalt ei eristata, on oht kalduda kas idealismi või õpetaja käegalöömisele.

Mis on pädevused?

Põhja-Ameerika Industriaal- ja Organisatsioonipsühholoogia Ühingu[19] käsiraamatus töötajate tegevuse hindamiseks on määratlus, mis peegeldab hästi ajastu vaimu: "**Pädevused on teadmiste, oskuste ja võimete kogumid, mis võimaldavad töötajal täita konkreetseid tööülesandeid organisatsiooni eesmärkide saavutamisel.**"[20]

Pöörakem tähelepanu, et teadmised, oskused ja võimed on vilumusastmed info rakendamisel[21] (vt joonis 2).



Joonis 2. Tegevuse avaldumine vilumuse püramiidis

19 Originaalis: Society for Industrial and Organizational Psychology

20 Reilly & McGourty 1998, 249. Pädevuse ingliskeelne vaste on *competency*, aga ka *competence*; pädevusmudeleid nimetatakse *competency models*. Pädevuse modelleerimist nimetatakse inglise keeles *competency modelling*, ameerika variandis aga kirjutatakse seda kahel kujul – erialal enamasti *competency modeling*, kuigi ameerika-inglise sõnastikud pakuvad rööpkuju *modelling*. Eesti keeles on *pädevuse* asemel kasutatud mõistet "kompetents" (ka mitmuses; peamiselt äriorganisatsioonides), mis õigekeelsusallikate järgi peaks olema "kompetentsus".

21 Williams & Crafts 1997

Teadmised on seejuures tööks vajaliku INFO (faktide, mõistete ja protseduuride) tundmine. Näiteks õpetajal on teadmine, et keeleoskusel on keskmiselt kolm taset – alg-, kesk- ja kõrgtase –, millest igaüht iseloomustab paar kindlate keelekasutustunnustega astet.

Oskus on tööks vajaliku info RAKENDAMISKOGEMUS. Näiteks õpetaja oskab analüüsida õpilase keeleoskuse üldist taset.

Võime on pidevalt esinev oskus tegutseda ERINEVATES OLUKORDADES. Näiteks õpetaja on võimeline erinevates olukordades märkama, et Katjal on kõrgtaseme hääldus, kuid algtaseme kirjutusoskus või et tema üldiselt keskmise ulatusega kesktaseme sõnavaras ilmneb järsku ootamatult poeetilisi sünonüüme, mis väärib ka kiitust.

Pädevusmudeli lähenemisviisi rakendustes käsitletakse oskusi ja võimeid tihti lahutamatuna, rääkides neist kas kui oskustest või kui võimetest.[22]

Pädevusmudeli komponentide iseloomustuspõhimõtted

Pädevusmudeli lähenemisviisis on kesksel kohal kolm põhiseisukohta: pädevuskomponendi (*pädevuse*) esmatähtsus, eristavus ja vaadeldavus.

Esmatähtsad pädevused

Pädevusmudelites määratletakse väike arv pädevusi, piirdudes enamasti vähem kui kümnega.[23] Piirdumine vähese hulga komponentidega loob terviku haaratavuse. Samuti sunnib väike arv eristama olulist ebaolulisest ning sellega vältima sisutühje loosungeid või ebaotstarbekaid kordusi.

Eristavad pädevused

Esindusliku uuringu tulemusel võib väita: ""Pädevuse" mõistega tähistatakse "edukat" tegevust konkreetses ülesandes või "adekvaatseid" teadmisi konkreetses teadmiste-oskuste valdkonnas".[24] "[Pädevused on] põhi-

[22] Ingliskeelsete mõistetena kasutatakse *skills* (oskused) ja *abilities* või *capabilities* (võimed).

[23] Armstrong 1999

[24] Shippmann, Ash, Battista, Carr, Eyde, Hesketh, Kehoe, Pearlman, Prien & Sanchez 2000, 707

oskused, ilma milleta inimene ei saa olla kvalifitseeritud praktik," öeldakse rahvusvahelises koolitajastandardis.[25] Nende määratlustega osutatakse sellele, et pädevusmudelites moodustavad pädevused mõõdulati, mis eristab asjatundjat algajast. Mida enam pädevusmudelis määratletud pädevused eristavad kogenut algajast, seda paremini mudel ka praktikas kehtib.[26]

Vaadeldavad tegevused

"Enamikul juhtudel on pädevusmudelite loomise eesmärgiks olnud määratleda pädevusi tegevuste kujul nii, et need oleksid piltlikult arusaadavad ja vaadeldavad," väidavad pädevusmodelleerimise asjatundjad.[27] Pädevuste vaadeldavus (jälgitavus) on tähtis kahel põhjusel: pädevusi peab saama võimalikult objektiivselt hinnata[28] ja pädevused peavad olema hõlpsalt seostatavad inimese igapäevatööga[29].

Eesti keele kui teise keele õpetaja puhul tähendaks ülalöeldu järgnevat. Esmalt leitakse väike arv kõige olulisemaid pädevusi, mis on õpetajal vajalikud selleks, et täita edukalt eesti keele kui teise keele aine õpetuslikke ja kasvatuslikke eesmärke. Siis selgitatakse, kas nende pädevuste rakendamisega tulevad kogenud õpetajad paremini toime kui algajad. Et saavutada arusaadavus ja võimalikult objektiivselt hinnatavus, kirjeldatakse neid pädevusi seejärel vaadeldaval kujul, s.o kindlate tegevuste või teadmiste-oskuste reana.

[25] Vt IBSTPI: International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction, 1986 – tsiteeritud: King, King & Rothwell 2001

[26] Siin ei tuleks aru saada nii, nagu mõeldaks *eliitõpetajate taset* – silmas peetakse taset, mida suudab saavutada enamik õpetajatest, kes töötab kümme kuni kakskümmend aastat (lähemalt vt Ingvarson 2001).

[27] Shippmann *et al.* 2000, 708

[28] Tõese taustpildi huvides tuleb nimetada, et osa autoreid käsitleb pädevuste olulise koostisosana peale teadmiste ja oskuste ka inimese motiive, tema kui isiksuse omadusi, hoiakuid ja väärtusi, kuna need mõjutavad inimese tõhusust tööl. Kuid praktikute enamik pole seda omaks võtnud ja keskendub teadmistele-oskustele-võimetele. Lähemalt vt Shippmann *et al.* 2000

[29] Standards for Educational and Psychological Testing 1999

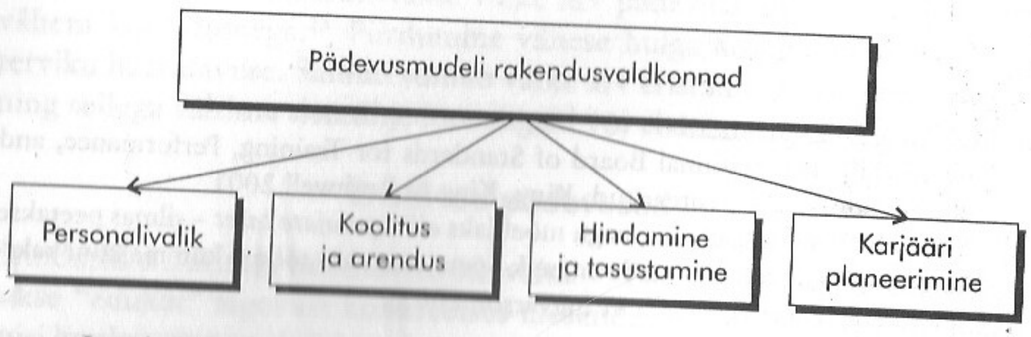
Kuivõrd levinud on pädevusmudelid?

David McClellandi kolmkümmend aastat tagasi väljaöeldud mõttest said indu paljud. Ilmusid esimesed kokkuvõtted uuringute tulemustest juhi pädevusmudelite rakendamisel.[30] Käesolevaks ajaks on pädevusmudelite teoreetiline läbitöötatus tähelepandavalt kõrgel tasemel.[31]

Pädevusmudeli lähenemisviisi kolm aspekti – esmatähtsus, eristavus ja vaadeldavus – rõhutavad praktilist külge. Praktilisus ongi peamine põhjus, miks pädevusmudeli lähenemisviis on suure poolehoiu võitnud: Põhja-Ameerikas kasutab 80% juhtivatest ettevõtetest pädevusmudeleid[32]; need on seal leidnud kasutust riiklikes ja rahvusvahelistes organisatsioonides (nt ÜROs). Ka mitmed Eesti organisatsioonid on teinud algust pädevusmudelite väljatöötamise ja juurutamisega.

Kui rikkalikku kasu annab pädevusmudeli rakendamine?

Pädevusmudelist on saanud nurgakivi juhtide ja rakendusasjatundjate valikul, koolitamisel ja arendamisel, hindamisel ja tasustamisel ja karjääri planeerimisel – see on saanud sisuliselt kogu personalijuhtimise aluseks[33] (vt joonis 3):



Joonis 3. Pädevusmudeli rakendusvaldkonnad personalijuhtimises

30 Boyatzis 1982; Russell 1990
31 Vt nt Russell 2001
32 American Compensation Association 1996
33 Vt Armstrong 1999; Smither 1998; Shippmann *et al.* 2000

Personalivalikus võimaldab pädevusmudeli rakendamine:
- luua ülevaatlikku ja terviklikku pilti töötajale esitatavatest nõudmistest
- suurendada tõenäosust, et valitakse inimene, kes sellele ametikohale sobib
- vähendada neile inimestele kuluvat aega ja raha, kes organisatsiooni ootustele võivad mitte vastata
- viia läbi palju süsteemsemat tööintervjuud
- aidata täpsemalt määratleda, millist täiendkoolitust kandidaat vajaks, enne kui ta asub uuele ametikohale.

Koolituses ja arendamises võimaldab pädevusmudeli rakendamine:
- töötajatel keskenduda oma teadmistele ja oskustele, mis on kõige olulisemad tõhusaks tööks
- suurendada tõenäosust, et koolitus- ja arenguvõimalused on seotud organisatsiooni väärtuste ja strateegiaga
- luua parima hinna-kvaliteedi suhtega koolitus- ja arenguprogramme
- luua raam töötaja suunamiseks ja tagasiside andmiseks.

Töötaja hindamisel ja tasustamisel võimaldab pädevusmudeli rakendamine:
- luua ühine arusaamine sellest, mida jälgitakse ja hinnatakse
- keskenduda töötaja tegevusele tööprotsessis
- suurendada töötaja hindamise objektiivsust
- luua tulemusvestlusele selge fookus
- tasustada töötajat tõhusa tegevuse eest.

Karjääriplaneerimises võimaldab pädevusmudeli rakendamine:
- määratleda pädevusi, mis on nõutavad potentsiaalsel ametikohal töötamiseks
- luua meetodeid, mis aitavad hinnata kandidaadi valmisolekut töötamiseks uuel ametikohal
- keskenduda täiendkoolitusele, et arendada puuduvaid pädevusi
- organisatsioonil saada ülevaadet töötajate pädevuse tasemest ja hinnata konkurentsivõimet.[34]

34 Vt Lucia & Lepsinger 1999

Toodud loetelust nähtub, et pädevusmudeli rakendamine võib kasu anda igas personalijuhtimise valdkonnas. Kuna käesoleval juhul on huvi keskmes koolitusvajaduse teema, peatume sel paari sõnaga lähemalt.

Toetudes pädevusmudelile, on suurem tõenäosus keskenduda neile teadmistele ja oskustele, mis on kõige olulisemad tõhusaks tööks kindlal ametikohal. Koolitusteemade otsene seos töötaja igapäevatöö vajadustega on väga tähtis, sest teadaolevalt on koolituse ja töö seotusel kõige suurem mõju õpimotivatsioonile ja õpitu rakendamisele[35]. Veel enam – kuna pädevusmudel eristab selgelt esmatähtsat, on töötajal võimalus oma pädevust ise hinnata ja aktiivselt osaleda koolituse valikul või kujundamisel. Omaette suure väärtusena aitavad pädevusmudelil põhinevad koolitused parandada organisatsiooni strateegia elluviimist sel lihtsal põhjusel, et niisugune mudel organisatsiooni põhiväärtusi ja strateegiat peegeldab. Samuti annab pädevusmudel selge raami selleks, et koolitusel õpitut teadlikult rakendada ja edusammude või vajakajäämiste kohta tagasisidet anda. Selgus õigest tegevusest suurendab omakorda ülemuse-alluva teineteisemõistmist ja usaldust. Kõik see kokku suurendab tõenäosust, et koolitusraha on mõistlikult kulutatud. Kokkuvõtlikult võib järeldada, et pädevusmudel on kasulik alus töötajate koolitusvajaduse hindamiseks.

Kas õpetajapädevuse mudeleid on rakendatud koolis?

Haridusvallas on tehtud märkimisväärseid edusamme Šoti haridussüsteemis, kus pädevusmudeli alusel hinnatakse ja tunnustatakse nii edukaid koole kui ka õpetajaid ning viiakse läbi koolitust.[36] Põhja-Ameerikas oli märkimisväärne sündmus 1986. aastal, kui rahvusvaheline koolitajate organisatsioon IBSTPI[37] määratles koolitaja kümnest komponendist koosneva pädevusmudeli. Sellele mudelile lisati 1993. aastal veel pädevusi (vt joonis 4). 2001. aastal avaldati nimetatud pädevusmudeli edasiarendusena mahukas koolitaja enesearendamise käsiraamat.[38]

35 Colquitt, LePine & Noe 2000
36 Vt Teaching Competencies 2000
37 IBSTPI: International Board of Standards for Training, Performance, and Instruction
38 King, King & Rothwell 2001

IBSTPI koolitajapädevused

1. Valmistab ette õppematerjali ja analüüsib infot õpilaste kohta
2. Valmistab ette õppetööks sobiva keskkonna
3. Loob usaldust koolitaja vastu ja hoiab seda
4. Loob soodsa õhkkonna õppetööks
5. Kasutab efektiivseid kommunikatsioonioskusi
6. Kasutab efektiivseid esitlusoskusi
7. Kasutab efektiivseid küsimistehnikaid ja -oskusi
8. Jagab selgitusi ja annab õppijatele tagasisidet
9. Tunnustab ja motiveerib õppijaid õppima
10. Kasutab õigeid õppemeetodeid
11. Kasutab efektiivselt audiovisuaalseid vahendeid
12. Hindab õppijate edusamme
13. Hindab koolituse efektiivsust
14. Esitab hindamistulemustest kokkuvõtte

*Joonis 4. IBSTPI standarditel põhinevad koolitajapädevused**

* Vastavalt IBSTPI standarditele peab pädev koolitaja valdama 14 pädevusliiki (pädevust). Pädevused jagunevad kolme rühma: enne koolitust on olulised 1. ja 2. pädevus, koolituse vältel on olulised 3.–12. pädevus ja pärast koolitust on olulised 13. ja 14. pädevus. Pädev koolitaja oskab rakendada neid pädevusi loovalt selles järjestuses, nagu olukorra eripära nõuab, mitte aga mehhaaniliselt. Allikas: King, King & Rothwell 2001, 12

Pädevusmudeli põhimõtteid hakkasid USA üldhariduskoolid rakendama 1989. aastast, kui sõnastati viis alustunnust (vt joonis 5 allpool), mis väljendavad õpetaja teadmisi-oskusi-võimeid ja pühendumust[39] ning millel rajanevad õpetamisstandardid. Kuigi üleriigiliselt määratletud standardite järgimine on õpetajate jaoks vabatahtlik, on nad muutunud üheks oluliseks aluseks õpetaja atesteerimisel, enesetäiendamisel ja töö tasustamisel.

39 Vt Policy Position (Five Core Propositions) 1989

Viis alustunnust USA üldhariduskooli lõpetajate atesteerimiseks
1. Õpetajad on pühendunud õpilastele ja nende õppimisele
2. Õpetajad tunnevad ainet ja teavad, kuidas seda õpilastele õpetada
3. Õpetajad vastutavad õppimise juhtimise ja jälgimise eest
4. Õpetajad analüüsivad süstemaatiliselt oma kogemust ja õpivad sellest
5. Õpetajad on õppimiskommuuni liikmed

*Joonis 5. Õpetajate atesteerimise viis alustunnust USAs**

* 1987. aastal USAs asutatud National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) on sõnastanud viis alustunnust, mis on põhjalikult lahti kirjutatud õpetamisstandarditena 31 atesteerimisvaldkonnas õpilaste vanuseastmete kaupa (nt õpetamisstandardid vanusele 3–8, 7–12, 11–15 ja 14–18 või rohkem aastat).[40] 2001. aasta märtsikuu seisuga olid sõnastatud juba 27 valdkonna standardid.[41] NBPTS on laiapõhjaline kogu, kuhu kuuluvad esindajad osariikide ametnike, õpetajaühingute, koolinõukogude juhtide, koolijuhtide, ülikooliametnike, ärijuhtide, fondide ja kodanikeühenduste seast. NBPTS juhtkond on 63-liikmeline direktoritekogu, mis koosneb valdavalt õpetajatest.[40]

40 Ingvarson 2001
41 Vt Policy Position (Five Core Propositions) 1989

JÄRELDUSED ÕPETAJA HINDAMISEKS

Nagu iga töötaja, nii peab ka õpetaja hindamine põhinema kehtival ja selgel standardil. Neid nõudmisi võimaldab hästi täita pädevusmudeli lähenemisviis, keskendudes esmatähtsalt, eristavale ja objektiivsele, vaatlemist võimaldavale teabele. Pädevusmudeli praktilisust on tõestanud rohke rakendus ettevõtluses ja järjest kasvav huvi riigiorganisatsioonides, sealhulgas koolides. Tähelepanuta ei tohi jätta tõika, et pädevusmudelite rakendamine on aidanud senisest edukamalt keskenduda inimesest endast sõltuvale ja seeläbi teadlikumalt tegelda ka teise poolega – keskkonnatingimuste parandamisega.

Ülalnimetatud kolm pädevuse põhimõttelist tunnust võeti aluseks ka eesti keele kui teise keele õpetaja koolitusvajaduse uuringus.

VIIDATUD KIRJANDUS

AMERICAN COMPENSATION ASSOCIATION 1996, **Raising the Bar: Using Competencies to Enhance Employee Performance.** Scottsdale, AZ: Author.

Michael ARMSTRONG 1999, **A Handbook of Human Resource Management Practice.** Seventh edition. London: Kogan Page.

Walter C. BORMAN, Mary Ann HANSON & Jerry W. HEDGE 1997, **Personnel selection.** – *Annual Review of Psychology*, 48, 299–337.

Richard E. BOYATZIS 1982, **The Competent Manager: A Model for Effective Performance.** New York: Wiley.

Jason A. COLQUITT, Jeffrey A. LEPINE & Raymond A. NOE 2000, **Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research.** – *Journal of Applied Psychology*, 85, 5, 678–707.

Linda DARLING-HAMMOND 2000, **Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence.** *Educational Policy Analysis Archives*, 8, 430–441. *http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/*

René V. DAWIS 1996, **The theory of work adjustment and person-environment-correspondence counselling.** – Duane BROWN & Linda BROOKS (eds.), *Career Choice and Development. Third Edition.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 75–120.

Maribeth GETTINGER & Karen Callan STOIBER 1999, **Excellence in teaching: Review of instructional and environmental variables.** – Cecil R. REYNOLDS & Terry B. GUTKIN (eds.), *The Handbook of School Psychology. Third edition.* New York: John Wiley & Sons, Inc., 933–958.

John L. HOLLAND 1996, **Exploring careers with typology: What we have learned and some new directions.** – *American Psychologist*, 51, 397–406.

Leaetta M. HOUGH & Frederick L. OSWALD 2000, **Personnel selection: Looking toward the future – remembering the past.** – *Annual Review of Psychology*, 51, 631–664.

Lawrence INGVARSON 2001, **Developing standards and assessment for accomplished teaching: A responsibility of the profession.** – David MIDDELWOOD & Carol CARDNO (eds.), *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach.* London: Routledge/Falmer, 160–179.

Stephen L. JACOBSON & Catherine F. BATTAGLIA 2001, **Authentic forms of teacher assessment and staff development in the US.** – David MIDDELWOOD & Carol CARDNO (eds.), *Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach.* London: Routledge/Falmer, 75–89.

Stephen B. KING, Marsha KING & William J. ROTHWELL 2001, **The Complete Guide to Training Delivery: A Competency-Based Approach.** New York: Amacom.

Anntoinette D. LUCIA & Richard LEPSINGER 1999, **The Art and Science of Competency Models: Pinpointing Critical Success Factors in Organizations.** San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

David C. McCLELLAND 1973, **Testing for competence rather than for "intelligence".** – *American Psychologist*, 1973, 28, 1, 1–14.

Robert R. McCRAE, Paul T. COSTA, Fritz OSTENDORF, Alois ANGLEITNER, Martina HØEBRÍÈKOVÁ, Maria D. AVIA, Jesús SANZ, Maria L. SÁNCHEZ-BERNARDOS, M. Ersin KUSDIL, Ruth WOODFIELD, Peter R. SAUNDERS & Peter B. SMITH 2000, **Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development.** – *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1, 173–186.

David MIDDELWOOD & Carol CARDNO (eds.) 2001, **Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach.** London: Routledge/Falmer.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL 2001, **Knowing what students know: The science and design of educational assessment. Committee on the foundations of assessment.** – James W. PELLEGRINO, Naomi CHUDOWSKY & Robert GLASER (eds.), *Board on Testing and Assessment, Centre for Education. Division of Behavioural and Social Sciences and Education.* Washington, DC: National Academy Press.

Donald E. POLKINGHORNE & Barry C. GRIBBONS 1999, **Applications of qualitative research strategies to school psychology.** – Cecil R. REYNOLDS & Terry B. GUTKIN (eds.), *The Handbook of School Psychology. Third edition.* New York: John Wiley & Sons, Inc., 108–136.

POLICY POSITION (FIVE CORE PROPOSITIONS) 1989, National Board Certification Categories. **National Board for Professional Teaching Standards.** *http://www.nbpts.org/standards/five_core.html*

Mait RAAVA 1991, **Teadusliku lähenemise võimalus hariduses.** – *Haridus*, 2, 12–17.

Richard R. REILLY & Jack McGOURTY 1998, **Performance appraisals in team setting.** – J. W. SMITHER (ed.), *Performance Appraisal: State of the Art in Practice. Siop Professional Practice Series.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 243–277.

Craig J. RUSSELL 1990, Selecting top corporate leaders: An example of biographical information. – *Journal of Management*, 16, 73–86.

Craig J. RUSSELL 2001, A longitudinal study of top-level executive performance. – *Journal of Applied Psychology*, 86, 560–573.

Jeffery S. SHIPPMANN, Ronald A. ASH, Mariangela BATTISTA, Linda CARR, Lorraine D. EYDE, Beryl HESKETH, Jerry KEHOE, Kenneth PEARLMAN, Erich P. PRIEN & Juan I. SANCHEZ 2000, The practice of competency modelling. – *Personnel Psychology*, 53, 703–740.

James W. SMITHER (ed.) 1998, Performance Appraisal: State of the Art in Practice. *Siop Professional Practice Series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Arnold R. SPOKANE 1996, Holland's theory. – Duane BROWN & Linda BROOKS (eds.), *Career Choice and Development. Third Edition*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 33–74.

STANDARDS FOR EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL TESTING 1999. Washington: American Educational Research Association.

TEACHING COMPETENCIES 2000, Guidelines for Teacher Training Courses. The Scottish Office Education and Industry Department.
http://www.pgce.education.strath.ac.uk/Assess/append3.htm

Kristen M. WILLIAMS & Jennifer L. CRAFTS 1997, Inductive job analysis: The Job/Task Inventory Method. – Deborah L. WHETZEL & George R. WHEATON (eds.), *Applied Measurement Methods in Industrial Psychology*. Polo Alto: Davies-Black Publishing, 51–88.

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE KOOLITUSVAJADUSUURING

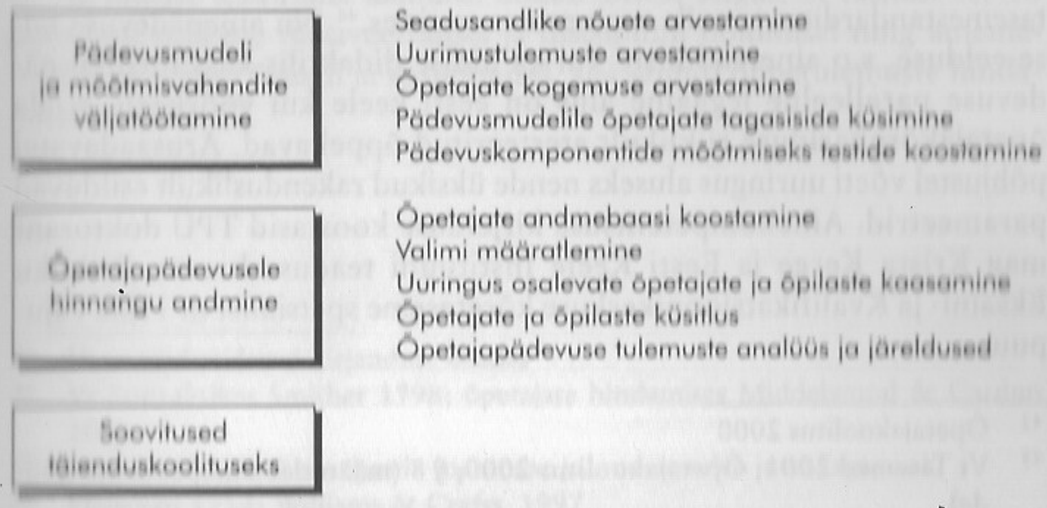
Mait Raava

UURINGU EESMÄRK JA ETTEVALMISTUS

Uuringu eesmärk ja ülevaade

EL Phare eesti keele õppe programmi tellitud uuring viidi läbi ajavahemikul 17. septembrist kuni 31. detsembrini 2001. aastal. Uuringu eesmärk oli saada objektiivne pilt üldhariduskoolide, kutsekoolide ja koolitusfirmade eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadusest üle Eesti, et planeerida ja tellida EL PHARE eesti keele õppe programmi õpetajate täiendkoolitust. Selle eesmärgini jõudmiseks oli vaja täita kolm ülesannet (vt etappide seoseid joonis 1):

1. Töötada välja eesti keele kui teise keele õpetaja pädevusmudel ja sellele toetuv mõõtmisvahend õpetajate pädevuse hindamiseks.
2. Anda usaldusväärne hinnang eesti keele kui teise keele õpetajate pädevusele piirkonniti ja koolitüübiti.
3. Esitada soovitused eesti keele kui teise keele õpetajate pädevuse komponentide arendamiseks.



Joonis 1. Koolitusvajaduse uuringu etapid ja sammud

Pädevusmudeli loomisele eelnenud töö

Seaduslike nõuete arvestamine ja uurijapädevus

Iga konkreetse õpetaja koolitusvajaduse määratlemisel tuleb lähtuda õpetajatööle püstitatud nõuetest. Õpetajatele püstitatud nõuded jagunevad laias laastus kaheks: õppeprotsessi juhtimist puudutavad nõuded (üldkasvatusteaduslik, psühholoogiline ja ainedidaktiline osa) ning ainetundmise nõuded.

Koolitusvajaduse uuringuks tarvilikul üldise ja õppeprotsessi juhtimise pädevuse kirjeldamisel lähtuti Eesti Vabariigi haridusministeeriumi määrusest "Õpetajate koolituse raamnõuded".[42] Projekti alusläheneмise töötas välja Pro Konsultatsioonide juht psühholoogiamagister Mait Raava, kellel on teoreetiline vundament ja praktiline kogemus pädevusmudelite väljatöötamises, rakendamises ja nendele toetatud töösuutlikkuse hindamise meetodites. Uuringu alusmudeli töötas välja TPÜ professor, üld- ja rakenduskeeleteaduse õppetooli juhataja dr Martin Ehala. Ainepädevuse määratlemisel võeti üheks aluseks eesti keele kui teise keele õpetajana töötamise põhieeldus – EV Valitsuse määrusega kehtestatud nõue vallata eesti keelt kõrgtasemel.[43] Riigikeele oskuse tasemenõuded, sealhulgas kõrgtaseme omad, kajastuvad seejuures ilmunud tasemestandardites ja neile tuginevates testides.[44] Nii ainepädevuse teise eelduse, s.o aineteadmiste kui ka üldise didaktilis-kasvatusliku pädevuse paralleelne legaalne alus on eesti keele kui võõrkeele eriala õpetajakõrghariduse riiklikult atesteeritud õppekavad. Arusaadavatel põhjustel võeti uuringus aluseks nende üksikud rakenduslikult esilduvad parameetrid. Ainekompetentsuse kirjelduse koostasid TPÜ doktorant mag Krista Kerge ja Eesti Keele Instituudi teadussekretär, Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse kõrgtaseme spetsialist dr Hille Pajupuu.

42 Õpetajakoolitus 2000

43 Vt Tasemed 2001; Õpetajakoolitus 2000, § 8 (määratleb ainepädevuse nõude)

44 Ülevaadet vt Kerge 1996; kõrgtaseme kohta vt Loog & Kerge 1999; Pajupuu, Pärn, Simm 1999

Kõigil kolmel viimati nimetatul on märkimisväärne kogemus eesti keele kui teise keele oskuse standardse mõtestamise ja testimise ning õpetamisprobleemide valdkonnas.[45] Pro Konsultatsioonide poolt projektile seatud usaldusväärsusnõudeid silmas pidades töötas TPÜ informaatikaosakonna juhataja, kahekordne kasvatusteaduste magister Katrin Niglas kolme valdkonna ekspertidega koostöös välja uuringu statistilise külje.

Õpetajate kogemuse arvestamine

Mitmete maade praktika on tõestanud, et nii hindamissüsteemi kui ka selle olulisima elemendi, mõõtmisvahendi rakenduslik kasu on suurem, kui ettevalmistuses on osalenud ala kogenud praktikud.[46]

Selleks, et loodav pädevusmudel vastaks võimalikult hästi eesti keele kui teise keele õpetajate tänasele igapäevatööle, küsiti kogenud õpetajate arvamusi kriitiliste juhtumite kohta eesti keele kui teise keele õpetamisel.[47] Õpetajate arvamusi koguti kriitilise juhtumi tehnika[48] küsimustiku abil. Küsitlus toimus välkposti teel 19.-st kuni 25. oktoobrini 2001 ja sellele küsimustikule vastas tegelikult kuus eesti keele kui teise keele täienduskoolituse võrgustikku kuuluvat suurte kogemustega õpetajat.[49] Näitena toome järgnevas nii küsimustiku kui ka kokkuvõtte nelja juhtumi kirjeldusest (tabelid 1 ja 2).

Kriitiliste juhtumite analüüsi kokkuvõttest selgus, et raskusi esineb peamiselt õpilaste motiveerimisel ja distsipliini hoidmisel ning ainemetoodiliste võtete valikul ja kasutamisel, aga samuti õppetulemuste hindamisel (vt tabel 3).

45 Vt nt töid viidatud kirjanduse osades

46 Vt äripraktikas Smither 1998; õpetajate hindamises Middelwood & Cardno 2001

47 Muudest õpetajakogemusele toetumise juhtudest tuleb juttu tagapool.

48 Flanagan 1954; Williams & Crafts 1997

49 Küsimustik saadeti kaheksale ja oligi seega mõeldud kvalitatiivse eeluuringuna.

Tabel 1. Kriitiliste juhtumite küsimustik[50]

Kriitilised käitumisjuhtumid kajastavad eesti keele kui teise keele õpetaja tegevust õppetöö kõige olulisemates lõikudes.

Kui õpetaja tegutseb kriitilistes juhtumites ebaedukalt, pole tal võimalik saavutada häid tulemusi õppetöös. Seega on peamine, et õpetaja tegutseks just kõige olulisemates õppetöö lõikudes hästi. Kriitiliste käitumisjuhtumite määratlemine aitab määratleda eesti keele kui teise keele õpetajale vajalikke pädevusi.

Juhis. Palume Teil leida tunni jagu aega. Avaldage oma arvamust eesti keele kui teise keele õpetajate töös esinevate kriitiliste (kõige raskemate) juhtumite kohta. Palun olge vastamisel aus. Teie vastustele tagatakse konfidentsiaalsus. Neid näevad ainult töörühma juht ja assistent. Teistele tutvustatakse tulemusi anonüümselt.

Palun meenutage **kuut** rasket juhtumit eesti keele kui teise keele õpetamisel. Juhtumi valikul lähtuge sellest, et see oleks õpetajatöös väga oluline heade tulemuste saavutamisel. Antud juhul pole peamine, kas Te suutsite seda juhtumit edukalt lahendada või mitte. Tähtis on, et see juhtum oleks selline, mida edukalt suudab lahendada ainult kogenud õpetaja, mitte algaja.

1. juhtumi kirjeldus	
Juhtum esines (millises klassis ja mis teema tunnis)	
Minu ülesanne oli	
Tegevus, mida ma tegin	
Tegevuse eesmärk oli	
Minu tegevust mõjutas (raskendas)	
Juhtum puudutas eesmärkide saavutamist, sest	
Tulemus oli (võimalikult objektiivselt)	
Teadmised ja oskused, millest mul vajaka jäi	

50 © Pro Konsultatsioonid

Tabel 2. Näiteid kriitiliste juhtumite kirjeldusest

1. juhtum. Õpilased ei saa tunnis kaasa töötada, kuna puudub õppematerjal

Palusin õpilastel järgmisesse tundi kaasa võtta eestikeelne telekava. Vähemkindlustatud õpilased ei saanud osta värsket telekava, koolil puudusid võimalused neile telekava paljundada. Töö tunnis tuli ümber planeerida, sest osadel õpilastel oli üks telekava kahe peale, osadel suvaline vana telekava, osadel palutud värske telekava – see nõudis väga kiiret reageeringut vahetult tunni käigus. Sain planeeritust kasutada vaid väikest osa, suurem osa tunni tegevusest tuli töö käigus välja mõelda.

2. juhtum. Õpetaja hilineb tundi

Hilinesin tundi, sest ei suutnud õigeaegselt lõpetada minu jaoks väga olulist vestlust õppealajuhatajaga. Seetõttu tekkis klassis häälekas nurin minu käitumise üle. Olin sunnitud tunni teema kõrvale jätma ja alustama arutelu inimeste käitumise üle. Tuleb näidata õpilastele, et kõik me oleme inimesed ja eksime nii sõnades kui tegudes, kuid oluline on osata sellest tulenenud probleem lahendada korrektselt. Tekkis diskussioon teemal "Hilinemine", mille tulemusena tunni teema jäi küll käsitlemata, kuid see-eest omandasime teist eesti keeles sageli ettetulevat sõnavara ning tutvusime eestlaste traditsioonilise suhtumisega hilinemistesse ja ebatäpsustesse üldse.

3. juhtum. Hindamiskriteeriumide kokkuleppimine

Edastasin õpilastele eksami hindamiskriteeriume ja igale hindele vastavat oskuste taset vastavalt eksamijuhendile. Paljud õpilased ei mõistnud, miks esitatakse hindele "2" nii suuri nõudeid, kui koolis on tegelikult positiivsed ainult hinded "3", "4" ja "5".

Õpimotivatsiooni üheks komponendiks on minu arvates ka hindamise mõistmine, st et õpilane ei tunne end halvasti kui ta saab halva hinde ("2" = 25–49% nõutavatest teadmistest!), vaid see hinne näitab talle, et tema teadmised on kesised ja neid tuleks suurendada just sellele õpilasele kohases vormis (individuaalne lisatöö, täiendav õpe koos õpetajaga jms).

Samuti on oluline koostööoskuse arendamine nii õpilaste vahel kui ka õpilaste ja õpetajate vahel. Koostöös õpilastega jõudsime kokkuleppele, et kõiki töid hinnatakse nii hindega kui ka protsendiga, et õpilane näeks oma tead-

miste tegelikku seisu. Õpilastepoolse ettepanekuna sai läbi arutatud ka võimalus, et õpetaja iga tööd kirjalikult kommenteerib, kuid see oleks nõudnud õpetajapoolset suurt täiendavat kirjatööd. Kompromisslahendusena pakkusin välja olulisemate vigade osutamist, mis oli ka õpilastele vastuvõetav.
4. juhtum. Õpilaste vaba väljenduse hindamine
Paljud õpilastest (eriti väiksema keeleoskusega) olid oma mõtete vaba esitamise asemel pähe õppinud kellegi abil koostatud teksti. Tegu oli hindamiseks keerulise juhtumiga – kõik kriteeriumid olid täidetud, kuid samas oli kogu jutt mitte mõtete vaba esitamine, vaid päheõpitud teksti ettekandmine. Gümnaasiumiastme õpilane peaks olema teema raames suuteline vabalt oma mõtteid sõnastama ning põhjendama. Osad õpilastest (nõrga keeloskusega) tegid küll töö õigeaegselt valmis ja olid valmis seda ette kandma, kuid hinnata nende tööd ma ei osanud. Kuidas hinnata õpilasi, kelle keeleteadmised on liiga kesised, et teksti kohapeal koostada?

Tabel 3. Kokkuvõte kriitilistest juhtumitest õpetajate töös

Tegevuse valdkond	Juhtumid
Raskused õpilaste motiveerimisel ja distsipliini hoidmisel	1 Õpilased ei tööta tunnis kaasa või keelduvad tunnis rääkimast 2 Õpilased keelduvad tõlkimast õpikus esitatud materjalist erinevaid lauseid 3 Enne poolaasta kontrolltööd teatab pool gruppi, et nad ei kavatse kontrolltööd kirjutada ega edaspidi eesti keelt õppida, kuna Žirinovski hävitab varsti kõik eestlased 4 Lõpuklassi õpilased pidevalt ignoreerivad koduülesandeid põhjendades, et hinded võib õppeaasta lõpus ära parandada 5 Õpilane tahab ilma õppimata saada gümnaasiumi lõputunnistust 6 Poiss teatab: "Pidage meeles, kui te selle kahe päevikusse panete, siis ma tapan ära!" ning on selgesti arusaadav, et ta mõtleb sellega õpetajat
Raskused ainemetoodika kasutamisel	7 Õpilastel puuduvad head sõnaraamatud. Paljud ei viitsi sõnaraamatut kasutada 8 Sõnavara käsitlemine 9 Lihtmineviku ja täismineviku selgitamine 10 Omastava käände õppimine 11 Suure või väikse algustähe kasutamine 12 *ma*- ja *da*-infinitiivi õpetamine 13 Fraseologismide tõlkimine 14 Diferentseeritud lähenemine õpilastele samas klassis 15 Kokku- ja lahkukirjutamise ning süntaksi õppimine 16 Klassivälise eesti kirjanduse lugemisharjumuse kujundamine
Raskused hindamisel	17 Õpilaste teadmiste adekvaatne hindamine (nt lindistatud telesaate kuulamise test, mille õpetaja lastele ise koostas, osutus liiga raskeks) 18 Hindamiskriteeriumide määratlemine 19 Mõtete vaba väljendamise hindamine (nt kuidas hinnata, kui õpilane on kogu teksti pähe õppinud?)

Võttes aluseks seadustega määratletud nõuded, kaasaegsed teoreetilised mudelid ja õpetajate äsja analüüsitud igapäevatöö juhtumid, koostati teoreetiline pädevusmudel, millest räägitakse lähemalt järgmises kahes põhiosas.

Siinkohal toome ära, et vaatluse alla tuleva teoreetilise pädevusmudeli ja selles esindatud komponentide testimisvõimaluste kohta küsisid eksperdid tagasisidet seitsmelt kogenud õpetajalt 2. novembri koosolekul, pakkudes õpetajatele ka hiljem käsilehtede järgi tekkivate arvamuste-ettepanekute meilitsi saatmise võimaluse.[51] Õpetajatelt kui oma ala kogenud praktikutelt küsiti arvamust järgmistes küsimustes:

[51] Tagasiside andjateks olid eesti keele kui teise keele õpetajate regionaalse täiendkoolituse võrgustiku kogenud ja tunnustatud õpetajad Natalia Jurtšenko, Klavdia Kalk, Asta Martõnjak, Natalja Prigorovskaja, Izabella Riitsaar, Christi Sepp ja Aino Siirak.

1. Kas määratletud pädevused on teile arusaadavad?
2. Kas pädevused on vajalikud (kas need teadmised-oskused on tähtsad; kas peaks loetletud teadmisi-oskusi-tegevusi õpetaja kasutama sageli)?
3. Kas pädevused eristavad algajat kogenud õpetajast (kas neis teevad algajad vigu)?
4. Kas pädevused on piisavalt universaalsed (sobivad üldhariduskooli, kutsekooli ja koolitusfirma õpetajatele üle Eesti)?
5. Kas pädevused on vaadeldavad (lubavad end suhteliselt objektiivselt hinnata)?

Õpetajate tagasiside oli positiivne ja nad tunnistasid pädevusmudelit ja sellega hõlmatud ainekompetentsuse kirjeldust kui asjakohast lähtekohta õpetajate koolitusvajaduse hindamismetoodika väljatöötamisel. Väga nõudlikud olid õpetajad kolleegidele määratud testiülesannete sisu arutamise juures (vt nt kommetaari ainekoolitusvajaduse osa alapeatükis "Ülesanded ja eeltestimine").

Seejärel koostati küsimustik õppeprotsessi juhtimise pädevuse hindamiseks ning ülesanded ainepädevuse testimiseks. (Vt detailsemalt osi "Õppeprotsessi juhtimise koolitusvajadus" ja "Ainekoolituse vajadus".)

UURINGUS OSALEJAD

Osalejate valimine ja testimisele kutsumine

Õpetajate lähtevalim

Eesti keele kui teise keele õpetajatest koostati andmebaas üldhariduskoolide, kutsekoolide ja koolitusfirmade kaupa. Selgus, et eesti keelt kui võõrkeelt õpetab ühtekokku 1002 õpetajat: neist 75% töötab 123 üldhariduskoolis, 8% õpetab 30 kutsekoolis ja 17% õpetajatest töötab 70 koolitusfirmas.[52] Niisuguste proportsioonidega tuli koostada ka uuringu õpetajavalim, arvestades samal ajal ette määratud rahalisi võimalusi.

Kuna uuringu eesmärk oli selgitada eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadust kolme koolitüübi osas üle Eesti, kavandati uuringus osalejad kolmest suuremast piirkonnast, kus eesti keelt võõrkeelena[53] õpetatakse: Ida-Virumaalt (Narvast), Lõuna-Eestist (Tartust) ja Põhja-Eestist Tallinnast. Igas kohas valiti suuremate seast juhusliku valiku põhimõttel välja 5 üldhariduskooli. Lisaks sellele kaasati Tallinnast 7 kutsekooli ja 5 koolitusfirmat, Narvast 2 koolitusfirmat ning Tartust 1 koolitusfirma. Väljavalitud koolide juhtkonnaga võeti telefonitsi ühendust ning selgitati uuringu eesmärki ja ootust, et võimalikult palju õpetajaid selles osaleks. Koolijuhile saadeti nõustumise korral vastav kirjalik selgitus.

---

52 Aluseks võetud arvandmed saadi Haridusministeeriumi eelmise, 2000. aasta statistikast ja EL Phare eesti keele õppe programmi 2001. aasta I poole statistikast. Selgus andmete teatud lahknevus, kuid suurusjärgud osutusid samaks. Sel põhjusel ei esitata siinkohal eri koolitüübis reaalselt töötavate õpetajate absoluutarve ja neid tuleb ka edasises tekstis käsitada suurusjärgu enam-vähem täpse illustratsioonina. Lisaks pöörame lugeja tähelepanu asjaolule, et osa õpetajaid töötab rohkem kui ühes koolis (nt üldhariduskooli õpetajad õpetavad koolitusfirmades), kuid projektis võeti mitut töölaadi arvesse hoopis õpetatavate vanuse/õpiastme esiletoomisel (nt algkooliõpetaja, kes annab tunde ka põhikoolis; täiskasvanuõpetaja, kes töötab ka keskkoolis jms).

53 Kuivõrd võõrkeele õpetamine teise keelena tähendab keele loomuliku keskkonna tuge, siis on Narva kandi puhul see mõiste tinglik.

Osalejate kaasamise protseduur

Kõikide väljavalitud koolide juhte paluti uuringu eesmärki ja testimisprotseduuri tutvustavale koosolekule (20. novembril Narvas, 21. novembril Tallinnas ja 22. novembril Tartus). Kutsutuist jäid tulemata üksikud tallinlased – kahe sealse koolitusfirma ja kahe kutsekooli juhid. Kohalolijad väljendasid oma toetust uuringule ja lubasid enamikus oma õpetajaid-õpilasi uuringus osalema innustada. Koolijuhtidele anti kaasa EL Phare kirjalik õpetajatele suunatud palve osaleda uuringus. Kuigi uuringus osalemine oli kõigile vabatahtlik, paluti testima kõiki väljavalitud koolide eesti keele kui teise keele õpetajaid. Ennustades eri põhjustest tingitud eemalejäämisi, loodeti näha väljavalitute 70-protsendilist osalust, mis tagaks uuringule vajaliku ammendava suurusega valimi.

Õpilasi küsitleti eesmärgiga koguda objektiivseid andmeid õpetaja tegevuse kohta õppeprotsessi juhtimisel. Selleks paluti üldhariduskoolide juhtidel valida viis õpilast iga eesti keele õpetaja kohta järgmistel tingimustel:

- Leida üks õpilane viiest klassist – soovitavalt mitte paralleelklassidest, vaid eri vanuses laste hulgast
- Alustada valikut n-ö ülevalt alla (võimalusel 12., siis 11., siis 10. kl jne), kuid mitte kaasata nooremaid kui 13 aastat
- Kui õpetaja viies eri vanusega klassis lapsi ei õpeta, kaasata keegi paralleelklassi(de)st; ühe klassi kaks last on äärmuslik lahendus
- Nimetada küsitletavaks klassi nimekirjas esimene K-tähelise perekonnanimega laps
- Kui eelmainitu puudub, võtta nimekirjast vahetult järgmine
- Kui ühest klassist peaks vastama kaks last, siis on teine eelmisele nimekirjas järgnev.

Seega ei hinnanud õpilased niisuguseid õpetajaid, kes õpetavad nooremaid õpilasi kui 13 aastat.

Õige valiku tegemiseks esitati koolijuhtidele valiku kirjalik näide. Usaldusväärsuse saavutamise eesmärgil paluti koolijuhtidel uuringu läbiviijatele enne testimispäeva saata väljavalitud õpilaste nimekiri ning mitte teatada õpilastele nende jaoks kavandatud tegevusest enne testimispäeva hommikut.

Uuringus osalenud

Uuringus osalenud õpetajad

Väljavalitud koolides töötab 233 eesti keele kui teise keele õpetajat, neist 148 (63%) üldhariduskoolides, 20 (8%) kutsekoolides ja 65 (29%) koolitusfirmades. Üldhariduskoolide õpetajate ettenähtavalt suur osatähtsus uuringus oli põhjendatud kahe asjaoluga: esiteks EL Phare soov saada põhjalikumat infot eeskätt üldhariduskoolide õpetajate kohta ja teiseks statistiline fakt, et neis koolides õpetab märksa rohkem eesti keele kui teise keele õpetajaid kui mujal. See ülekaal oma paratamatuses kahandab kutsekoolide rühma väikseks, kuid valida tuli kas koolitüüpide usaldatavad proportsioonid või ühe pisirühma andmete statistiline olulisus. Koolitusfirmade rühm kavandati esialgu suuremana põhjusel, et nende inimeste osalustõenäosus tundus kõige väiksem.

Uuringus osales kokku 156 õpetajat, kellest 119 (76%) oli üldhariduskoolidest, 12 (8%) kutsekoolidest ja 25 (16%) koolitusfirmadest. Oletused osutusid seega asjakohaseks. Esiteks, osalejate jagunemine valimis kajastab võrdlemisi täpselt tegevõpetajate reaalset jaotumust koolitüübiti (vastavalt 75%, 8% ja 17%). Teiseks, osalemisprotsent oli väljavalitute hulgas tõepoolest 70, mis täitis valimi suuruse kavandatud nõude. (Vt tabel 4)

Tabel 4. Uuringus osalema palutud ja tegelikult osalenud õpetajate arv

	Narva		Tallinn		Tartu		Kokku
	Koole	Õpetajaid	Koole	Õpetajaid	Koole	Õpetajaid	Õpetajaid
Üldhariduskoolid	5 / 5	56 / 47	5 / 5	52 / 37	5 / 5	40 / 35	148 / 119
Kutsekoolid	–	– / 1*	7 / 5	20 / 11	–	–	20 / 12
Koolitusfirmad	2 / 2	12 / 10*	5 / 3	51 / 14	1 / 1	2 / 1	65 / 25
Kokku	7 / 7	68 / 58	22 / 13	123 / 62	6 / 6	42 / 36	233 / 156

* Narvast ei palutud osalema kutsekoolide õpetajaid ning ka sealsete koolitusfirmade inimesi loodeti näha vähem. Tärnistatud arv inimesi sealt sattus valimisse põhjusel, et nad töötavad üldhariduskoolis, kuid on end testi jaoks määratlenud põhitöökoha (kutsekooli või firma) järgi.

Uuringus osalenud õpilased

Õpilasi osales uuringus kokku 414. Neist 379 hindas õpetajaid, kes ka ise testis osalesid. Viimati nimetatud õpilastest vastas 140 Narvas, 134 Tallinnas ja 105 Tartus. Õpetajaid, keda õpilased hindasid, oli testis osalenute seas kokku 84, s.o 71% üldhariduskooli õpetajavalimist – 30 õpetajat Narvast, 31 Tallinnast ja 23 Tartust. Keskmiselt andis ühe õpetaja teatud tegevusringi kohta[54] oma hinnangu 4,51 õpilast.

[54] Vt õppeprotsessi juhtimise osa alapeatükki "Õpetaja- ja õpilasküsitluse tulemuste võrdlus"

TESTIMISE PROTSEDUUR

Õpetajate testimine

Testimine toimus 27. novembril Narvas (58 osalejat), 28. novembril Tallinnas (62 osalejat) ja 29. novembril Tartus (36 osalejat).

Ainepädevuse kirjalik testimine ja õppeprotsessi juhtimise küsitlus toimusid järjestikku ilma vaheajata ühes suures ruumis kl 12.00–14.15. Enne testi algust selgitati lühidalt uuringu eesmärki ning osalejate anonüümsuse tagamise protseduuri.[55] Seejärel loeti ette kirjalik juhis ainetesti täitmiseks ja teadustati jooksvalt ülesannetele määratud aja lõppemist. Ainetesti kirjalik osa kestis kl 12.05–13.40 ja selle lõppedes jagati testitavatele õppeprotsessi juhtimise küsimustik. Seejärel loeti ette vastamisjuhis. Õppeprotsessi juhtimise küsitlus-toimus kl 13.45–14.15.

Pärast kirjalikku testimist osales 55 õpetajat väikese puhkepausi järel rääkimistestis. Narvas oli neid õpetajaid 27 ja Tallinnas 28. Suuline test kestis umbes tunni.

Õpilasküsitlus

Õpilasküsitlus (10, harva kuni 25 min) toimus õpetajate testiga üheaegselt koolides, kust osalejad olid valitud. Õpilaste anonüümsus tagati sellega, et nad ei kirjutanud kuhugi oma nime. Sarnaselt õpetajatestiga eraldati hinnatava õpetaja nime jm isikuandmeid sisaldav osa andmetöötlusse minevast küsimustikust, millel andmesisestaja nägi ainult õpetaja koodi. Testide jagamine ja korjamine oli korraldatud nii, et keegi peale õpilase enda ei näinud temale antud küsimustikku ei enne täitmist ega pärast selle üleandmist uurijale.

[55] Öeldi: "Uuringu läbiviijad tagavad osalevate õpetajate, õpilaste ja koolide anonüümsuse. Selleks antakse igale uuringus osalevale õpetajale oma kood. Kuigi meil on vaja teada ka osalejate nimesid, ei hoita seda informatsiooni testitulemustega ühes andmefailis, mistõttu kellelgi pole võimalik tulemusi konkreetsete isikutega seostada. Kinnitame, et tulemusi ei analüüsita nimeliselt ning mingisugust personaalset informatsiooni ei väljastata kolmandatele isikutele ega institutsioonidele, ka mitte EL Phare'le. Kahjuks ei saa testi sooritanud õpetajad seetõttu ka oma tulemuste kohta tagasisidet. Analüüsi tulemused esitatakse üldistatult ning nendega on osalevatel õpetajatel võimalus soovi korral tutvuda."

UURITUD ÕPETAJAVALIMI KIRJELDUS

Alljärgnevalt on esitatud uuringus osalenud õpetajaid iseloomustavad andmed. Uuringus osales kokku 156 õpetajat.[56] Õpetajate keskmine vanus oli 39,4 aastat (SD = 13,4[57]), keskmine tööstaaž 13,4 (SD = 12,2), tööstaaž praeguses koolis 5,7 (SD = 5,7) – vt tabel 5. Eesti keel oli emakeel suuremal osal Tartu õpetajatest (63%), pooltel Tallinnas (52%) ja veerandil Narvas (23%) – vt tabel 6. Arvestades rahvastiku piirkondlikke erinevusi, oli see pilt ootuspärane.

Tabel 5. Uuringus osalenud õpetajate vanus ja staaž piirkonniti ja koolitüübiti

Õpetaja tunnus	Piirkond / Koolitüüp	Arv	Keskmine	Standardhälve (SD)
Vanus	**Kogu valim**	**153**	**39,4**	**13,4**
	Narva	56	35,6	11,0
	Tallinn	62	44,5	14,7
	Tartu	35	36,6	11,9
	üldhariduskool	116	37,6	12,6
	koolitusfirma	25	42,8	13,8
	kutsekool	12	49,3	15,4
Tööstaaž õpetajana	**Kogu valim**	**155**	**13,4**	**12,2**
	Narva	58	10,1	8,7
	Tallinn	62	17,4	14,1
	Tartu	35	12,0	11,8
	üldhariduskool	118	12,3	11,2
	koolitusfirma	25	15,5	11,8
	kutsekool	12	20,7	18,8
Töötanud selles koolis	**Kogu valim**	**155**	**5,7**	**5,7**
	Narva	58	4,6	4,1
	Tallinn	62	5,3	5,1
	Tartu	35	8,1	8,0
	üldhariduskool	118	6,2	6,0
	koolitusfirma	25	3,1	3,2
	kutsekool	12	5,8	5,7

56 Kuivõrd mehi oli valimis vähe ja sugu seetõttu hilisemas uuringukirjelduses ei kajastu, siis nimetame siinkohal osalenud meesõpetajate arvu paiguti: Narvast kolm, Tallinnast ja Tartust mõlemast üks.

57 SD ehk standardhälve näitab üksikväärtuste (konkreetsete õpetajate vanuse) keskmist erinevust keskväärtusest (keskmisest vanusest).

Tabel 6. Uuringus osalenud õpetajate emakeel piirkonniti

Emakeel ▶	Eesti		Vene		Muu		Kokku	
Piirkond ▼	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Kogu valim	**66**	**43,7%**	**82**	**54,3%**	**3**	**2,0%**	**151**	**100,0%**
Narva	13	23,2%	41	73,2%	2	3,6%	56	100,0%
Tallinn	31	51,7%	28	46,7%	1	1,7%	60	100,0%
Tartu	22	62,9%	13	37,1%	–	–	35	100,0%

Valdav osa õpetajatest (74%) töötab õpetajatena ainult ühes koolis (vt tabel 7), ülejäänud aga kahes või enamas. Õpetajate keskmine töökoormus (vt tabel 8) on 22,3 tundi nädalas (SD = 11,6), kusjuures kutsekoolides on see veidi madalam kui mujal (keskmine 14,3; SD = 8,2).

Tabel 7. Uuringus osalenud õpetajate töökohad piirkonniti

Töökoht ▶	Õpetajana ühes koolis/firmas		Õpetajana mitmes koolis/firmas		Ka muus ametis		Kokku	
Piirkond ▼	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%
Kogu valim	118	78,1%	22	14,6%	11	7,3%	151	100,0%
Narva	43	74,1%	10	17,2%	5	8,6%	58	100,0%
Tallinn	45	76,3%	11	18,6%	3	5,1%	59	100,0%
Tartu	30	88,2%	1	2,9%	3	8,8%	34	100,0%

Tabel 8. Uuringus osalenud õpetajate töökoormus piirkonniti ja koolitüübiti

Koormuse laad / suurus	Piirkond / Koolitüüp	Arv	Keskmine	Standardhälve (SD)
Eesti keele tunde nädalas	**Kogu valim**	**153**	**21,3**	**7,6**
	Narva	56	24,0	6,7
	Tallinn	62	20,6	8,5
	Tartu	35	18,2	5,8
	üldhariduskool	117	22,5	6,3
	koolitusfirma	24	18,9	10,4
	kutsekool	12	14,3	8,3
Kokku tunde nädalas	**Kogu valim**	**154**	**24,6**	**13,0**
	Narva	58	29,4	18,2
	Tallinn	61	21,8	8,7
	Tartu	35	21,4	3,8
	üldhariduskool	117	25,1	8,8
	koolitusfirma	25	26,1	25,2
	kutsekool	12	15,8	8,4

Erinevas vanuses õppuritega ehk eri õpiastmetega (vt tabel 9) töötab õpetajaid järgmiselt: 36% õpetajatest õpetab eesti keelt algastmes, 64% keskastmes, 50% keskkoolis ja 21% täiskasvanutele[58]. Üsna palju (vt tabel 10) oli valimis neid õpetajaid, kes õpetavad teiste seas algajaid (59%). Kõige enam on neid, kelle õpilastest on osa kesktaseme piirile jõudnud (74%) või juba kesktasemel (54%). Märkimisväärselt vähem on neid, kes õpetavad (ka) kõrgemale kesktasemele jõudnud või kõrgtaset lihvivaid õpilasi (vastavalt 16% ja 5% testitutest).[59]

58 Kuna õpetajad annavad tunde mitmes kooliastmes ja mitmel tasemel õpilastele, siis on siin ja järgnevas (ka tabelites 9 ja 10) koguprotsent suurem kui 100.

59 Lisagem etteruttavalt – õpetajate arusaam keeleoskuse Eesti Vabariigis kehtestatud tasemete sisust osutus suhteliselt ebapiisavaks (vt ainekoolituse osa peatükki "Testimise tulemused"). Seetõttu ei pruugi õpetajate hinnangud olla kooskõlas näiteks kooli lõpueksamite või riigieksamite tulemusega.

Tabel 9. Uuringus osalenud õpetajad õpilaste ea / õpiastme järgi

Mis astmes õpetate?									
Õpiaste ▶	algklassides		keskastmes		keskkooli tasemel		täiskasvanuid		kokku
Muu tunnus ▼	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv
Kogu valim	**56**	**36,1**	**99**	**63,9**	**77**	**49,7**	**33**	**21,3**	**155**
Narva	25	43,1	40	69,0	32	55,2	16	27,6	58
Tallinn	16	25,8	30	48,4	30	48,4	16	25,8	62
Tartu	15	42,9	29	82,9	15	42,9	1	2,9	35
üldhariduskool	54	45,8	90	76,3	51	43,2	10	8,5	118
koolitusfirma	2	8,0	8	32,0	14	56,0	21	84,0	25
kutsekool	–	–	1	8,3	12	100,0	2	16,7	12

Tabel 10. Õpetajate osatähtsus õpilaste keeleoskustasemete järgi

Millisel tasemel on teie õpilased?											
Õpilaste tase ▶	algajad		madalamal kesktasemel		keskastmel		kõrgemal kesktasemel		kõrgtasemel		kokku
Muu tunnus ▼	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv
Kogu valim	**91**	**58,7**	**114**	**73,5**	**84**	**54,2**	**24**	**15,5**	**7**	**4,5**	**155**
Narva	41	70,7	44	75,9	27	46,6	8	13,8	2	3,4	58
Tallinn	35	56,5	46	74,2	32	51,6	10	16,1	4	6,5	62
Tartu	15	42,9	24	68,6	25	71,4	6	17,1	1	2,9	35
üldhariduskool	67	56,8	82	69,5	60	50,8	14	11,9	2	1,7	118
koolitusfirma	20	80,0	21	84,0	19	76,0	8	32,0	4	16,0	25
kutsekool	4	33,3	11	91,7	5	41,7	2	16,7	1	8,3	12

VIIDATUD KIRJANDUS

John C. FLANAGAN 1954, **The critical incidents technique.** – *Psychological Bulletin*, 51, 4, 327–358.

Krista KERGE 1996, **Funktsionaalse keeleoskuse taseme määratlemine.** Tallinn: EV HM Metoodika- ja Koolituskeskus = *http://www.ekk.edu.ee/ riigikeel/testid/taseme-testid > funktsionaalse keeleoskuse tase*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 1998.

Mai LOOG, Krista KERGE 1999, **Tuul tiibades.** Eesti keele suhtluse kõrgtase. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

David MIDDELWOOD & Carol CARDNO (eds.) 2001, **Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach.** London: Routledge/Falmer.

Hille PAJUPUU 2000, **Kuidas kohaneda võõras kultuuris.** Tallinn: TEA = Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 2001.

James W. SMITHER (ed.) 1998, **Performance Appraisal: State of the Art in Practice.** *Siop Professional Practice Series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

TASEMED 2001 = **Kohustusliku eesti keele oskuse tasemed** äriühingute, mittetulundusühingute ja sihtasutuste töötajatele ning füüsilisest isikust ettevõtjatele. Vabariigi Valitsuse määrus, 16. mail 2001. – Riigi Teataja I 2001, 48, 269.

ÕPETAJAKOOLITUS 2000 = **Õpetajate koolituse raamnõuded.** Vabariigi Valitsuse määrus nr 381, 22. novembril 2000. – Riigi Teataja I, 87, 575.

Kristen M. WILLIAMS & Jennifer L. CRAFTS 1997, **Inductive job analysis: The Job/Task Inventory Method.** – Deborah L. WHETZEL & George R. WHEATON (eds.), *Applied Measurement Methods in Industrial Psychology*. Polo Alto: Davies-Black Publishing, 51–88.

ÕPPEPROTSESSI JUHTIMISPÄDEVUSE KOOLITUSVAJADUS

Martin Ehala

ÕPPEPROTSESSI JUHTIMISPÄDEVUS JA SELLE UURIMINE

Uurimistöö lühiülevaade

Et selgitada koolitusvajadust õppeprotsessi juhtimispädevuse alal, tuli kõigepealt luua õpetajapädevuse metamudel, mille põhjal oleks võimalik hinnata õpetajate tegelikku pädevust. Mudeli loomisel lähtuti peaasjalikult Eesti Vabariigi haridusministeeriumi määruse "Õpetajate koolituse raamnõuded"[60] paragrahvides 17 ja 18 esitatud õppe-eesmärkidest ja õpetajate üldpädevusnõuetest. Metamudeli loomiseks analüüsiti pädevusnõuete loendeid, liigitati seal esitatud pädevused ühisosa alusel gruppidesse ja seejärel integreeriti viimased taas struktuursete tunnuste alusel tervikuks.

Metamudeli põhjal koostati iga pädevuskomponenti iseloomustavate indikaatorite (vaadeldavate tegevuste) loend, mille põhjal töötati välja õppeprotsessi juhtimispädevuse küsimustik. Selle küsimusi analüüsiti ja täiendati koos projektis osalenud tegevõpetajate ekspertrühmaga. Niisugusest õpetajale suunatud küsimustikust lähtudes koostati väiksema mahuga küsimustik õpilaste jaoks, pidades potentsiaalse vastajana silmas küsitletavate õpetajate käe all õppijaid.

Täiendatud küsimustike alusel viidi läbi õpetajate ja õpilaste statistiline uurimus. Uurimistulemuste töötlusel (faktoranalüüsis) leiti õppeprotsessi juhtimispädevuse moodustavad pädevuskomponendid. Neist lähtudes analüüsiti taas õpetajapädevuse metamudelit ja muudeti seda, et saavutada parem vastavus küsitluse empiiriliste tulemustega. Parandatud mudel ühtib põhijoontes esialgsega, kuid on vähem detailne. See annab tunnistust, et õppeprotsessi juhtimispädevuse indikaatorid on üksteisega tugevasti integreeritud, mistõttu joonistuvad välja avaramad pädevuskomponendid, kui esialgse mudeli järgi arvati. Faktoranalüüs viidi läbi ka õpilasküsimustiku vastuste põhjal ning see tõi esile neli pädevuskomponenti, mis osaliselt kattusid õpetajaküsitluse põhjal saaduga.

Faktoranalüüsi tulemusel kujunenud pädevuskomponentidest ja parandatud metamudelist lähtudes analüüsiti õpetajate tulemusi ning

[60] Õpetajakoolitus 2000

kontrolliti neid usaldatavuse osas õpilasküsitluse tulemuste kaudu. Seejärel sõnastati õpetajate küsitluse tulemuste analüüsi põhjal eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadus. Alljärgnevalt anname üksikasjalikuma ülevaate uuringu eri etappidest.

Õppeprotsessi juhtimispädevuse määratlemise alused

Õppeprotsessi juhtimispädevuse metamudeli loomisel lähtuti laialt tunnustatud teesist, et ainetunnis suhestuvad õpilased õpetaja vahendusel ainega.[61] Seega peab kompetentne õpetaja oma tegevuses arvestama niihästi õpilaste kui ka aine iseärasustega. Õpetaja, õpilased ja aine on õppeprotsessi osalised. Nad kõik on omavahel seotud õppeprotsessis toimuvate tegevuste kaudu.

Tegevusi toimub õppeprotsessis tavaliselt kolme tüüpi: ainedidaktilisi, ainemetoodilisi ja üldkasvatuslikke. Õppeprotsess on tsükliline, tsükli lõpus leiab aset analüüs (ja hindamine), mille tulemustest lähtudes planeeritakse järgmine õppetsükkel. Mainitud tegureid on sageli (nt Šoti haridusministeeriumi õpetajakoolituskursuste sisujuhendeis[62]) peetud õpetajapädevuste eritlemise aluseks ja need võeti ka käesolevas töös õpetajapädevuse metamudeli loomise esialgseteks kriteeriumideks.

Õpetaja ülesanne on siduda õppeprotsessi osalised tegevuste abil ühtseks tervikuks. Nii peab edukas õpetaja oskama valida oma didaktilised, metoodilised ja kasvatuslikud tegevused õpilastest ja õpetatavast ainest lähtuvalt, kuid lisaks sellele peavad õpetajal olema piisavad ainealased ja kommunikatiivsed oskused, et teda aktsepteeritaks kui õpetajat. See tähendab, et inimene võib küll tunda metoodikat ja didaktikat, kuid kui ta pole võimeline oma didaktilisi, metoodilisi ja kasvatuslikke eesmärke ellu viima, siis ei ole ta õpetajana efektiivne. Õpetaja efektiivsusesse kuulub loomulikult ka tema võime analüüsida oma tegevust ja sellest lähtuvalt planeerida edasist õpet. Seetõttu eristasime metamudelis nii ainedidaktilise, ainemetoodilise, kasvatusliku kui ka hindamispädevuse kolme allosa: õpetajast endast, õpilastest ja ainest lähtuvaid pädevuskomponente.

61 Vt Liimets 2001

62 Vt Teaching Competencies 2000

Kuigi praktilises õppeprotsessis on metoodilised ja kasvatuslikud tegevused sageli tugevasti integreerunud, on õpetajate kompetentsuse hindamiseks siiski vaja need lahutada komponentideks, et võimalikult täpselt hinnata eesti keele õpetajate koolitusvajadust osapädevuste eri valdkondades.

Alltoodud õpetajapädevuse metamudelis (tabel 1) on vertikaalteljel kujutatud õppeprotsessis esinevad tegevused ja horisontaalteljel õppeprotsessi osalised. Teoreetiliselt joonistuks seega välja kaksteist pädevuskomponenti, kuid et õpetaja kommunikatsiooni- ja õppeprotsessi juhtimise oskus on tihedalt läbi põimunud, siis ühendati need mudelil üheks kompleksseks pädevuskomponendiks.

Tabel 1. Õpetajapädevuse metamudel[63]

Osalised ▶ / Tegevused ▼	Õpetaja	Õpilased	Aine
Ainedidaktika	Ainealased teadmised	Oskus luua õpimotivatsiooni	Oskus õpet eesmärgistada
Ainemetoodika	Oskus efektiivselt kommunikeerida ja oskus juhtida õppeprotsessi	Oskus valida metoodika õpilastest lähtuvalt	Oskus rakendada ainemetoodilisi võtteid
Kasvatus		Oskus läheneda õpilastele individuaalselt	Oskus kasvatada õpilasi aineõpetuse kaudu
Analüüs/ Hindamine	Oskus analüüsida oma õppetegevuse efektiivsust	Oskus hinnata õpilase ainetundmist tema arengu perspektiivis	Oskus hinnata aine omandamist

Kui analüüsida õpetajapädevuse metamudelit, siis võib selles leiduvad pädevused jagada kaheks: ainealane pädevus (kujutatud tabelis halltooniga) ja õppeprotsessi juhtimispädevus oma pädevuskomponentides (muud lahtrid). Et aineõpetaja ainealane pädevus on keeruka struktuuriga, siis on selle komponente käesolevas töös vaadeldud õppeprotsessi juhtimispädevuse komponentidest lahus (vt osa "Ainekoolituse vajadus"). Viimased on uurimisobjektiks käesolevas peatükis.

63 © Martin Ehala

Õppeprotsessi juhtimispädevuse kirjeldus

Ülalesitatud metamudelist lähtuvalt töötati välja õpetaja õppeprotsessi juhtimispädevuse kirjeldus, mis koosneb mudelis välja toodud pädevuskomponente iseloomustavatest tegevustest, nn pädevusindikaatoritest. Õppeprotsessi juhtimispädevuse kirjeldus koostati õppeprotsessi analüüsi põhjal, mille käigus loetleti ja liigitati õpetaja erinevaid tegevusi õppe- ja kasvatustöös. Esialgne kirjeldus analüüsiti seejärel koos läbi projektis osalenute, sealhulgas tegevõpetajatega ning tehti mõningad parandused ja täiendused.

Allesitatud õppeprotsessi juhtimispädevuse kirjeldus (pädevusindikaatorite loend) on struktureeritud metamudelist lähtuvalt ainedidaktiliseks, metoodikaalaseks, kasvatuslikuks ja hindamisalaseks pädevusrühmaks. Iga pädevusrühm koosneb pädevuskomponentidest. Iga pädevuskomponendi kohta on välja toodud 6–8 pädevusindikaatorit.

Ainedidaktiline pädevus

1. **Oskus õpet eesmärgistada**
   - Seab eesmärgiks suhtlusoskuse arendamise
   - Õpetab grammatikat suhtluses rakendamise jaoks
   - Ühendab keeleõpetuse kultuuri õpetamisega
   - Planeerib õpetuse riikliku õppekava (keeleeksami) või õpperühma eesmärkidest lähtuvalt
   - Valib õppematerjali õppe-eesmärgist lähtuvalt
   - Seletab õpilastele keeleeksamite nõudeid
   - Seletab õpilastele konkreetse õppetunni eesmärki
   - Seletab harjutusülesannete eesmärke

2. **Oskus luua eesti keele õpimotivatsiooni**
   - Loob eduõhkkonna (innustab saavutustele)
   - Jagab tunnustust
   - Taunib laiskust ja hoolimatust
   - Reageerib adekvaatselt õppimisest keeldumisele
   - Sisendab, et eesti keelt on kerge õppida
   - Põhjendab eesti keele oskuse kasulikkust

   - Viib õpilasi eesti kultuuri juurde (teater, televisioon)
   - Loob reaalseid suhtlussituatsioone (kohtumised eesti kultuuritegelastega ja eakaaslastega)

Ainemetoodiline pädevus

3. **Oskus valida õppemeetodid õpilastest lähtuvalt**
   - Laseb õpilastel endast (õpetajast) rohkem rääkida-tegutseda
   - Valib õppeülesanneteks reaalseid situatsioone, mis pakuvad õppijatele huvi
   - Valib suhtlemist võimaldavaid õppeülesandeid
   - Rakendab grammatikateadmised suhtlusse
   - Valib vea parandamiseks olukorrast lähtuvalt sobivaima viisi
   - On nõustaja ja abistaja rollis

4. **Oskus rakendada ainemetoodilisi võtteid**
   - Kasutab rühmatööd
   - Kasutab paaristööd
   - Kasutab rollimänge
   - Kasutab loovülesandeid
   - Kasutab ajalehti
   - Kasutab audio- ja videomaterjale
   - Õpetab õpilasi õppima

Kasvatuslik pädevus

5. **Oskus juhtida õppeprotsessi**
   - Valmistab õppekoha ja õppevahendid tunniks ette
   - Suudab panna õpilased oma juhtnööre/korraldusi täitma
   - Suudab panna õpilased tunnist aktiivselt osa võtma
   - Reageerib adekvaatselt õpilaste käitumishälvetele
   - Suhtub õpilastesse austuse ja erapooletusega
   - Ei kaldu tunni teemast kõrvale
   - Alustab ja lõpetab õppetunni õigeaegselt

6. **Oskus läheneda õpilastele individuaalselt**
   - Teab õpilaste nimesid ja kasutab neid
   - Diferentseerib ülesandeid õpilaste tasemest lähtuvalt

- Arvestab ülesannete määramisel võimaluse piirides õpilaste soovidega
- Aitab nõrgemaid õpilasi individuaalselt
- Kaasab ka probleemsed õpilased õppetöösse
- Nõustab õpilase vanemaid lapse õppimist ja käitumist puudutavatel teemadel
- Suhtleb õpilastega individuaalselt ka väljaspool ainetunni konteksti
- Ei sinata õpilasi ühepoolselt

7. **Oskus efektiivselt kommunikeerida**
   - Seletab ainet arusaadavalt
   - Kasutab tahvlit ja/või grafoprojektorit
   - Kasutab näitlikke õppevahendeid (tabelid, pildid jms)
   - Kirjutab loetavalt ja koostab piisavalt suure tekstiga lüümikud
   - Innustab õpilasi küsimusi esitama ja arutlema
   - Põhjendab oma otsuseid
   - Reageerib adekvaatselt provotseerivatele küsimustele ja märkustele
   - Teeb nalja ja suhtub heatahtlikult õpilaste naljadesse

8. **Oskus kasvatada õpilasi aineõpetuse kaudu**
   - Kujundab õpilastes lugupidamist eesti keele ja Eesti vastu
   - Õpetab õpilastele eesti suhtlus- ja viisakuskonventsioone
   - Esitab õpilastele eetilisi hinnanguid nõudvaid suhtlusülesandeid
   - Kujundab õpilastes tööharjumust
   - Nõuab õpilastelt täpsust
   - Sisendab oma tegevusega lugupidamist õpetaja vastu
   - Peab sõna ja nõuab sõnapidamist

Analüüsi- ja hindamispädevus

9. **Oskus hinnata õpilase arengut ja anda tagasisidet**
   - Kommenteerib õpilase suulist vastust
   - Selgitab kirjalike tööde tüüpvead tööde kätteandmisel
   - Kirjutab kirjalike tööde hinde kõrvale õpilase vihikusse selgitavaid kommentaare

   - Ei lase end hindamisel mõjutada isiklikest sümpaatiatest või antipaatiatest
   - Võrdleb õpilast hinnangu andmisel tema varasemate tulemustega
   - Võrdleb õpilast hinnangu andmisel omandamiseesmärgiga
   - Võtab omaks ekslikult määratud vead ja vajadusel parandab hinnet

10. **Oskus hinnata aine omandamist**
    - Kujundab aineosa omandamist (kaardistamist) õpilaste tüüpvigadest lähtuvalt
    - Liigub aineosa õpetamisel tüüpjuhtudelt erijuhtudele (kergemalt raskemale)
    - Pühendab aineosale lisaaega, kui õpilaste tulemused ei ole rahuldavad
    - Koostab adekvaatse raskusastmega hindelisi töid
    - Hindab mingit konkreetset aineosa kontrollivas töös ainult selle aineosa omandamist
    - Diferentseerib vigu nende raskusest lähtuvalt
    - Hindab vaba suhtlust kõrgemalt kui päheõpitud teksti

11. **Oskus analüüsida oma tegevuse efektiivsust**
    - Otsib innovaatilisi lahendusi
    - Ei vii õppetööd sama tasandi eri õpperühmades (paralleelklassides) läbi identselt
    - Muudab õppekavas planeeritud õppemahtude suhteid õpetamise käigus (mõni aineosa nõuab planeeritust rohkem, mõni vähem aega)
    - Muudab (täiustab) õppetööd mõnevõrra iga uue rühma/klassi puhul
    - Loeb erialast kirjandust
    - Kontrollib oma keelekasutust sõnaraamatutest ja keeleveebist
    - Võtab osa täiendkoolitusest
    - Jagab oma metoodilisi tähelepanekuid teiste õpetajatega.

Küsimustiku ettevalmistus ja põhimõtted

Õppeprotsessi juhtimiskompetentsuse kirjeldusest lähtuvalt koostati kaks küsimustikku: õpetajale ja õpilastele. Küsimustike koostamisel lähtuti pädevusindikaatoritest, püüdes iga indikaatori kohta sõnastada küsimuse, mille vastus võimaldaks saada informatsiooni, millisel määral mainitud indikaator küsitletu arvates on esindatud tema kui õpetaja / tema õpetaja tegevuses.

Kasutati viieastmelise skaalaga suletud vastusevariantidega küsimusi. Enamik küsimusi kasutas sagedusskaalat, mõned ka nõustumisskaalat. Näited skaalade kohta on toodud tabelis 2. Vastajatel paluti teha märge x sellesse lahtrisse, mis kõige paremini iseloomustab tema arvamust või tegevust.

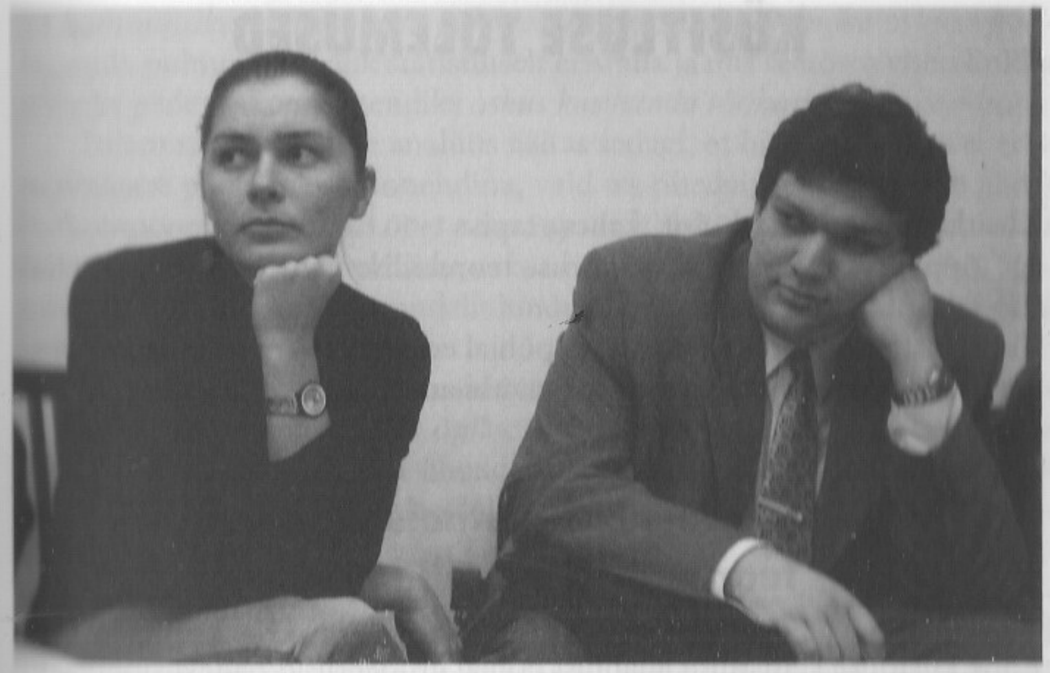
Tabel 2. Õppeprotsessi juhtimispädevuse küsimustikus kasutatud skaalad

Nr	Küsimus	nõustun täiesti	pigem nõustun	ei oska öelda	pigem ei ole nõus	üldse ei ole nõus
6	Hirm halbade hinnete ees paneb õpilased õppima.			X		

Nr	Küsimus	pidevalt	sageli	mõnikord	harva	ei
17	Kas te seletate õppeainet tunnis eesti keeles?			X		

Enamik küsimusi kasutas sagedusskaalat, mille ekstreemseiks väärtusteks olid *pidevalt* ja *mitte kunagi*. Õppeprotsessis juhtub aga harva, et mingit tegevust teostatakse kogu aeg või mitte kunagi. Seepärast tuleks testitulemusi 5 palli skaalal hinnates pidada optimaalseks osaoskuste selliseid keskmisi väärtusi, mis jäävad 4 ja 4,5 palli vahele. Kõrgemad tulemused on ilmselt ebarealistlikud, madalamad tulemused viitavad koolitusvajaduse olemasolule.

Õpetajaküsimustik sisaldas 62 küsimust, õpilasküsimustik 34 küsimust. Õpetajaküsimustikus oli küsimusi kõigi teoreetilises mudelis välja toodud pädevuskomponentide hindamiseks (11 komponenti, vt eespool), õpilasküsimustik käis kuue pädevuskomponendi kohta:



- Oskus luua õpimotivatsiooni
- Oskus kasutada metoodikat
- Oskus juhtida õppeprotsessi
- Oskus läheneda õpilasele individuaalselt
- Oskus efektiivselt kommunikeerida
- Oskus hinnata.

Õpilastelt ei küsitud midagi õpetaja niisuguste pädevuste kohta, nagu oskus õpet eesmärgistada ja oma (st õpetaja) õppetegevuse efektiivsust hinnata, sest mainitute hindamiseks õpilasel teavet lihtsalt ei ole. Samuti jäeti õpilasküsimustikust välja küsimused õpetaja kasvatustegevuse kohta, sest õpilase seisukohast jääb ainekeskne kasvatustegevus sageli selgelt teadvustamata.

KÜSITLUSE TULEMUSED

Küsitlustulemusi analüüsiti kahes etapis:

1) õppeprotsessi juhtimispädevuse teoreetilise mudeli analüüs ja täiustamine;
2) täiustatud teoreetilise mudeli põhjal eesti keele kui teise keele õpetajate õppeprotsessi juhtimispädevuse analüüs.

Õppeprotsessi juhtimispädevuse teoreetilise mudeli analüüs

Kahe küsitluse statistilise analüüsi põhjal grupeerusid pädevusindikaatorid, nagu juba nimetatud, mõnevõrra teisiti, kui õpetajakompetentsuse metamudelit ja õppeprotsessi juhtimispädevuse kirjeldust koostades eeldati. Statistiline analüüs näitas ka seda, et pädevuskomponendid ei eristu omavahel sedavõrd detailselt, kui teoreetiline mudel ennustas, vaid moodustavad mõnevõrra suuremaid rühmi. Näiteks kui teoreetiline mudel nägi ette 11 pädevuskomponendi eristumist, siis empiirilist kinnitust saadi vaid kuue pädevuskomponendi kohta:

1. Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu
2. Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid
3. Oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt
4. Oskus kasvata tööharjumuste kaudu
5. Oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni
6. Oskus ja valmisolek end erialaselt täiendada.

Esialgsete teoreetiliselt püstitatud pädevuskomponentide ja statistiliselt olulisel määral eristuvate pädevuskomponentide võrdluse põhjal võib teha järgmised üldistused:

Oskus õpet eesmärgistada ja *oskus luua motivatsiooni* on omavahel nii tihedas seoses, et neid pädevusi statistiliselt eristada ei ole võimalik. Uues, statistilise analüüsi põhjal täiustatud mudelis anti neile oskustele üldnimetus *oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni*. Sama kehtib

ka *kommunikeerimisoskuse* ja *kasvatusprotsessi juhtimise oskuse kohta*, mida polnud võimalik statistiliselt eristada ja mis seetõttu võeti kokku ühiseks pädevuskomponendiks *oskus kasvatada tööharjumuse kaudu*.

Tulemuste statistiline analüüs näitas sedagi, et hindamisoskus ei eristu omaette pädevuskomponendina, vaid on tihedalt seotud mitme pädevuskomponendiga (*oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni*, *oskus kasvatada tööharjumuse kaudu*, *oskus kasvatada aineõpetuse kaudu*). Seetõttu jäi uues, empiirilises mudelis hindamispädevuse valdkond eraldi välja toomata.

Statistiliselt tihedalt osutusid seotuks ka *oskus läheneda õpilasele individuaalselt* ja *oskus valida õpilasest lähtuvalt sobiv metoodika*. Parandatud metamudelis on nad ühendatud nimetuse alla *oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt*. Kokkuvõtteks empiiriliste tulemuste võrdluse kohta metamudeliga võib öelda, et tegelikkuses osutusid õppeprotsessi juhtimispädevuse komponendid mõnevõrra avaramaks kui teoreetilises mudelis, kuid neid on samas ka mõnevõrra vähem. Seetõttu otsustati õpetajate õppeprotsessi juhtimispädevust mitte hinnata esialgse teoreetilise mudeli järgi, vaid viia mudel uuringu tulemustega vastavusse ja hinnata õpetajaid uue, empiirilise metamudeli pädevuskomponentidest lähtudes. Statistilisest analüüsist lähtuvalt parandatud empiiriline metamudel on esitatud järgnevas tabelis (3):

Tabel 3. Õpetajapädevuse empiiriline metamudel[64]

Osalised ▶ / Tegevused ▼	Õpetaja	Õpilased	Aine
Ainedidaktika	Oskus ja valmisolek end erialaselt täiendada	Oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni	
Ainemetoodika	Ainealased teadmised	Oskus valida õppemeetodid õpilastest lähtuvalt	Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid
Kasvatus	Oskus kasvatada tööharjumuste kaudu		Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu

64 © Martin Ehala

Ülalesitatud mudeli põhjal võib seega väita, et õppeprotsessi juhtimispädevus jaguneb kolmeks pädevusrühmaks: ainedidaktiline, ainemetoodiline ja kasvatuslik pädevus. Neisse kolme pädevusrühma kuuluvad pädevuskomponendid erinevad üksteisest selle põhjal, kas nad puudutavad õpetajat ennast, ja kui mitte, siis kas nad on seotud eeskätt õpilase või õpetatava ainega.

Ainedidaktilise pädevuse põhiküsimus on *mida ja milleks õpetada (või ise õppida)*. See pädevus jaguneb kaheks komponendiks: 1) *oskus ja valmisolek end erialaselt täiendada*, mis toob õpetaja ainedidaktilise pädevuse esile endale kui õppijale suunatuna; 2) *oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni*, mis hõlmab ainedidaktilisi oskusi õppeaine ja õpilasega suhestatult.

Ainemetoodiline pädevus sisaldab järgmisi komponente: 1) *ainealane pädevus*, mis on igasuguse metoodika rakendamise eeldus, 2) *oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt* ning 3) *oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid*.

Kasvatuslik pädevus jaguneb kaheks komponendiks: 1) *oskus kasvatada tööharjumuse kaudu* on oskus anda õpilastega suheldes omaenese eeskuju kaudu edasi üldinimlikke eetilisi väärtusi; 2) *oskus kasvatada ainetõpetuse kaudu* tähendab oskust siduda kasvatuslikke küsimusi aine õpetamisega näiteks arutelude kaudu, aga ka kontakti kaudu õpilase vanematega.

Alljärgnevalt nimetame kõiki eri liiki pädevuse komponente osaoskusteks ja avame neist igaühe sisu detailsemalt, kirjeldades õpetajate tulemusi selles.

Eesti keele kui teise keele õpetaja õppeprotsessi juhtimispädevuse analüüs

Hindamiskriteeriumid

Nagu mainitud, said õpetajad küsimustele vastates kasutada viieastmelist skaalat, mille ekstreemseteks väärtusteks oli ühelt poolt *mitte kunagi* (mõne küsimuse puhul ka *üldse ei ole nõus*) ning teiselt poolt *pidevalt* (mõnikord *nõustun täiesti*). Esimene vastus andis 1 palli, viimane 5 palli. Tulemuste analüüsil lähtuti seisukohast, et kui pädevuskomponendi indikaatorküsimuste keskväärtus jäi vahemikku 1,0–1,9 (st mainitud tegevusi õpetaja töös ei esinenud üldse või esines harva), siis loeti seda nõrgaks tulemuseks. Kui keskväärtus jäi vahemikku 2,0–3,5 (mainitud tegevusi esines *harva* kuni *natuke sagedamini kui mõnikord*), siis loeti seda tulemust rahuldavaks, kuid siiski parandamist väärivaks. Tulemusi, mis ületasid 3,5 palli (*peaaegu tihti* kuni *pidevalt*) hinnati heaks.

Mainitud hindamisskaala on aluseks ka koolitusvajaduse määramisel õppeprotsessi juhtimise valdkonnas (vt siinsamas peatükki "Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadus"). Samas juhime tähelepanu, et õppeprotsessi juhtimispädevuse hindamisskaala erineb ainepädevuse hindamisskaalast (vt vastava osa peatükke "Testimise tulemused" ja "Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadus"). Põhjus on selles, et kuigi mõlemad osauuringud kasutavad hindamiseks tuntud väljendeid (nt *rahuldav* või */väga/ hea*), väljenduvad ainealane ja õppeprotsessi juhtimisalane pädevus skaalal erinevalt, mistõttu sama hindamiskriteeriumi kasutamine pole võimalik. Nii ei ühtlustatud ka kahe osauuringu hindeskaalat – siin on kasutusel 5-palline skaala, ainepädevuse puhul aga 10-palline.

Õpetaja- ja õpilasküsimustiku tulemuste võrdlus

Et õppeprotsessi juhtimispädevust ei mõõdetud vaatluse teel, vaid paluti õpetajatel vastata küsimustele oma õpetamistegevuste kohta, siis võis tekkida oht, et õpetajate vastused (n-ö enesehinnang) ei peegelda nende tegelikku pädevust. Selleks, et õpetajaküsitluse tulemusi kasutada koolitusvajaduse määramise alusena, oli vaja kontrollmehhanismi tulemuste adekvaatsuse hindamiseks.

Niisuguse kontrollmehhanismina kasutati õpilasküsitlust, eeldades, et õpetajaküsitluse tulemused on usaldatavad, kui nad korreleeruvad õpilasküsitluse tulemustega.

Tulemuste võrdlus kinnitas, et õpetajate ja õpilaste hinnangu vahel on olulisusnivool 0,05 olemas nõrk seos (koefitsient 0,28). Samas, kui võrreldi kahe rühma vastuste erinevaid pädevuskomponente ja koondhinnangut, siis tuli ilmsiks kaks mõnevõrra tugevamat seost: seos õpilasküsimustiku pädevuskomponendi *oskus kasutada metoodilisi võtteid* ja õpetajate koondhinnangu vahel ($r = 0,43$; $p < 0,05$[65]) ning seos õpilaste koondhinnangu ja õpetajaküsimustiku pädevuskomponendi *oskus valida*

[65] Sulgudes lisandid on mõeldud statistika valdaja jaoks.

õppemeetodid õpilasest lähtuvalt vahel ($r = 0{,}32$; $p < 0{,}05$). Viimati mainitud seosed viitavad, et õpilastel seostub õppeprotsessi juhtimiskompetents eeskätt õpetaja oskusega rakendada tunnis õppemeetodeid, mis õpilast kaasa haaravad (rollimängud, huvitavad arutlused, loovtööd jne).

Et seos õpilaste ja õpetajate hinnangu vahel osutus siiski oodatust nõrgemaks, vaadeldi lähemalt õpilaste hinnangute seost õpetajate töökogemuse suurusega, lootuses et nõrk seos kahe küsitluse tulemuste vahel on tingitud hinnangute lahknevusest mõne õpetajate konkreetse staažirühma puhul. Võrdluse tulemused on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Õpetaja- ja õpilasküsitluse tulemuste võrdlus õpetaja tööstaaži järgi

Töötanud õpetajana	Õpetajate koondhinnang	Õpilaste koondhinnang
0–3 a.	3,27	3,23
4–15 a.	3,45	3,39
16–... a.	3,56	3,26

Tabelist nähtub, et kõige enam lahknesid õpetajate ja õpilaste hinnangud nende õpetajate puhul, kes on koolis töötanud kuusteist aastat või kauem. Algajate õpetajate ja keskmise õpetajastaaži puhul on õpetajate ja õpilaste hinnangud lähedased.

Seega võib järeldada, et õpetaja- ja õpilasküsitluse tulemuste suhteliselt nõrk seos on suuresti tingitud hinnangute lahknevusest ühe õpetajatüübi osas (suure tööstaažiga õpetajad), kelle enesehinnang on oluliselt kõrgem hinnangust, mille neile andsid õpilased.[66]

Olles määratlenud õpilas- ja õpetajahinnangute lahknevuse tuuma, võime eeldada, et kuna õpetajaküsitluse tulemused teiste õpetajarühmade osas (algajad ja keskmise töökogemusega õpetajad) langevad suurel määral kokku õpilaste hinnanguga, siis võib õpetajaküsitluse tulemusi kasutada õpetajate koolitusvajaduse määratlemisel.

[66] Sellise fakti põhjuste üle ei luba uuringu laad midagi järeldada, küll aga võib see kvalitatiivset laadi uuringuks huvi pakkuda.

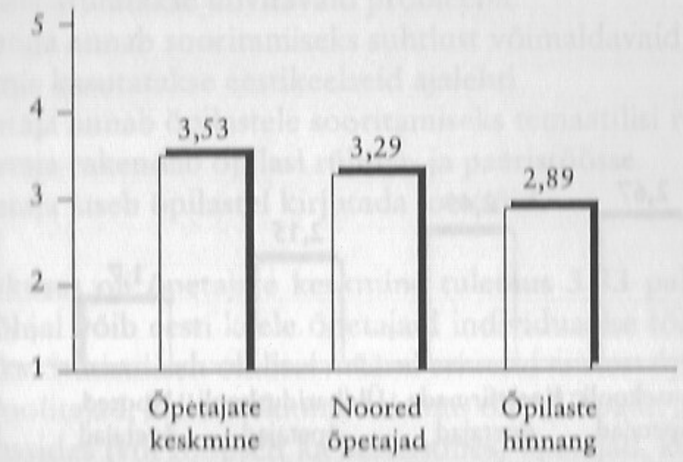
Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu

Osaoskus avaldub õpilase ja õpetaja suhetes niihästi ainetunnis kui ka väljaspool seda ning õpetaja suhetes õpilase vanematega. Oskus eeldab õpetajalt lisaks eetilise kasvatuse oskusele ka õpilase harjutamist eesti kultuuri iseärasustega. Selle osaoskuse selgemad indikaatorid on südamlik kontakt õpetaja ja õpilaste vahel ainetunnis ja väljaspool, kontakt lapsevanematega ning eetiliste küsimuste arutamine aineõpetusse integreerituna.

Uurimuses hinnati oskust kasvatada aineõpetuse kaudu järgmiste tegevusindikaatorite abil:

- Õpilased teevad tunnis head nalja
- Õpetaja selgitab eestikeelse suhtluse erinevust venekeelsest
- Õpetaja kaasab probleemseid õpilasi õppetöösse
- Õpetaja teeb tunnis nalja
- Õpetaja põhjendab hinnet
- Tunnis arutatakse eetilisi küsimusi
- Õpetaja arutab vanematega õpilase käitumist ja edasijõudmist
- Õpetaja suhtleb õpilasega väljaspool ainetundi.

Küsitlustulemuste põhjal võib õpetajate oskuse kasvatada õpilasi hinnata heaks (keskväärtus 3,53). Küsitlus ei näidanud usaldusnivool 0,05 statistiliselt olulisi erinevusi piirkonniti, koolitüübiti ega emakeeliti. Mõneti ootuspäraselt võis täheldada õpetamiskogemusest lähtuvaid erinevusi: teistest madalama tulemuse said õpetajad, kelle erialane töökogemus oli 3 või vähem aastat.



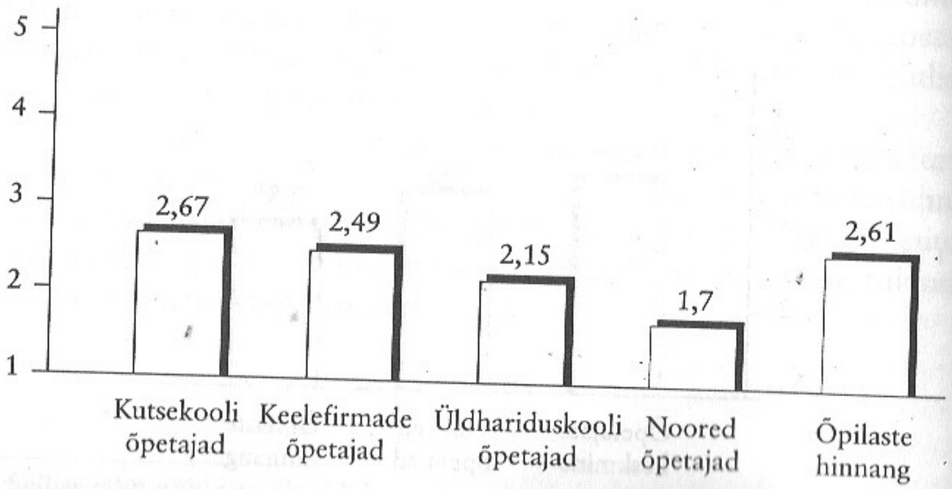
Joonis 1. Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu

Üldhariduskooli õpetajate tulemust õpilasküsitluse tulemusega võrreldes võib öelda, et õpetajate enesehinnang (3,53) on oluliselt kõrgem õpilaste hinnangust (2,89). Paraku ei saa ilmnenud erinevust selle pädevuskomponendi puhul arvestada, sest õpilas- ja õpetajaküsitluse andmetes koondusid faktoranalüüsi tulemusel osaliselt erinevad pädevusindikaatorid, mistõttu mainitud osaoskuse sisu on õpetajate ja õpilaste silmis osaliselt erinev.

Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid

Selle osaoskuse puhul mõõdeti eeskätt mittetraditsioonilisi metoodikaoskusi nagu oskust integreerida aineõpetust avaramasse kultuurikonteksti (sh klassivälise tegevuse kaudu), tehniliste vahendite ja mitmekülgse õpivara kasutamist. Uurimuses hinnati oskust kasutada ainemetoodilisi võtteid järgmiste tegevusindikaatorite abil:

- Õpetaja jälgib koos klassiga eesti kultuurielu ja võtab sellest osa (teatri- ja kinokülastused, televisioonisaadete jälgimine)
- Õpetaja korraldab kohtumisi eestlastest eakaaslastega
- Õpetaja korraldab kohtumisi eesti kultuuriinimestega
- Õpetaja kasutab tunnis tehnilisi vahendeid (audio- ja videoaparatuur, grafoprojektor)
- Õpetaja kasutab tunnis vaheldusrikast õpimaterjali
- Õpetaja kommenteerib õpilase sooritust suuliselt ja kirjalikult.



Joonis 2. Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid

Arvestades, et ainemetoodilise pädevusena ei mõõdetud tavameetodeid, vaid harvemini kasutatavaid, oli selle osaoskuse tulemus ootuspäraselt kõige madalam osaoskuste seas: keskväärtus kõigest 2,2 punkti, mis annab rahuldava tulemuse. Kuigi selle osaoskuse rakendamises võiks eeldada erinevusi ühelt poolt Narva ja teiselt poolt Tallinna-Tartu vahel, kus kultuurikeskkond on kättesaadavam, ei näidanud uurimistulemused piirkonniti 0,05 olulisuse nivool statistiliselt olulisi erinevusi. Seevastu avaldus statistiliselt oluline erinevus koolitüüpide vahel: üldhariduskoolis oli tulemus koolitüüpidest madalaim (2,15 palli), keelefirmades keskmine (2,49) ja kutsekoolides kõrgeim (2,67). Ka selle osaoskuse puhul oli madalaim tulemus taas ka algajatel õpetajatel.

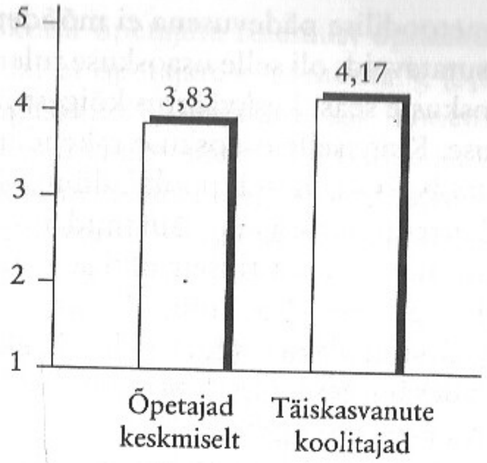
Küsitlustulemuste võrdlemisel ilmnes, et õpilased hindavad oma õpetajate ainemetoodilist pädevust mõnevõrra kõrgemalt (2,61 palli) kui üldhariduskooli õpetajad ise (2,15 palli). Siiski jätab ka õpilasküsitlus õpetajate pädevushinnangu selles valdkonnas pelgalt rahuldavaks.

Oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt

Selle osaoskuse puhul mõõdeti õpetaja harjumust kasutada õpilast aktiveerivaid meetodeid nagu rollimängud, rühma- ja paaristöö, suhtlusülesanded jm. Hindamiskriteeriumiks oli ka suutlikkus tekitada klassis huvitavaid arutlusi. Oskust valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt hinnati järgmiste tegevusindikaatorite abil:

- Klassis arutatakse huvitavaid probleeme
- Õpetaja annab sooritamiseks suhtlust võimaldavaid harjutusi
- Tunnis kasutatakse eestikeelseid ajalehti
- Õpetaja annab õpilastele sooritamiseks temaatilisi rollimänge
- Õpetaja rakendab õpilasi rühma- ja paaristöösse
- Õpetaja laseb õpilastel kirjutada loovtöid.

Selles osaoskuses oli õpetajate keskmine tulemus 3,83 palli. Niisuguse tulemuse põhjal võib eesti keele õpetajaid individuaalse töö valdkonnas hinnata heaks. Statistiliselt olulisel määral erinesid teistest õpetajatest täiskasvanute koolitajad, kelle keskmine tulemus oli 4,17 palli, ja teiselt poolt ainult algklassides (või rööpselt ka keskastmes) õpetajad, kelle keskmine tulemus oli 3,59 palli. Piirkonna, emakeele, muu koolitüübi ja õpetamis-



Joonis 3. Oskus valida õppemeetodid õpilastest lähtuvalt

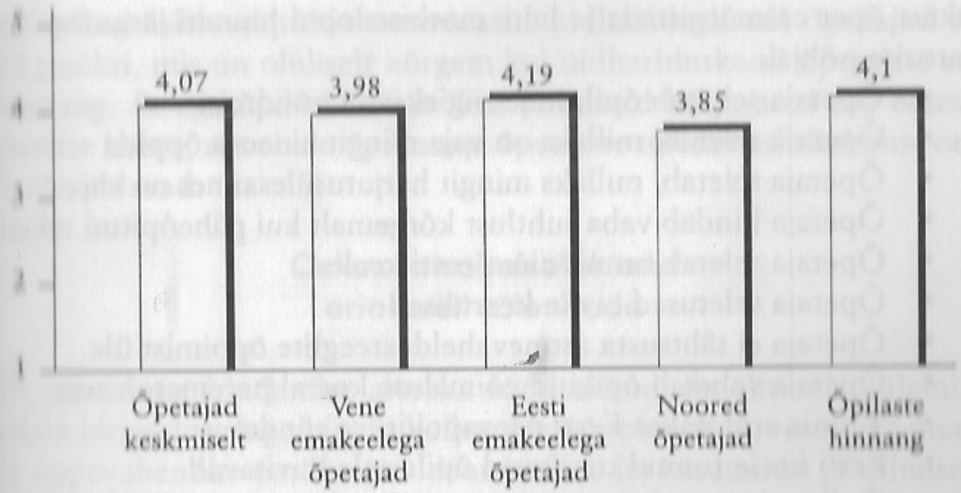
kogemuse alusel ei olnud õpetajate erinevused statistiliselt olulised. Õpilasküsimustiku põhjal antud osaoskus välja ei joonistunud, mistõttu võrdlust siinkohal anda ei ole võimalik.

Oskus kasvatada tööharjumuse kaudu

Selle osaoskusena hinnati õpetajate oskust luua klassis töine õhkkond, ohjeldada probleemseid õpilasi, vältida ja vajadusel lahendada konflikte ning tagada enda kui õpetaja autoriteet. Osaoskust hinnati järgmiste indikaatorite põhjal:

- Õpilased ei ignoreeri õpetaja korraldusi
- Õpilased ei riku tunnis korda
- Õpetaja ja õpilase vahel ei esine sõnavahetusi
- Õpetaja ei pea abi otsima väljastpoolt (direktorilt jt)
- Õpetaja hindab õpilasi objektiivselt
- Õpilased saavad paaristöö kaaslase ise valida
- Õpetajal on kannatust kuulata, kui õpilane midagi püüab seletada
- Õpetaja ei kaldu tunni teemast kõrvale
- Õpetaja ei räägi tunnis rohkem kui õpilased.

Selles valdkonnas saavutasid õpetajad mõõdetud osaoskuste seas kõige kõrgema keskmise tulemuse: 4,07 palli. Mõnevõrra üllatuslikult avaldus selles osaoskuses statistiliselt oluline erinevus erineva emakeelega õpeta-



Joonis 4. Oskus kasvatada tööharjumuse kaudu

jate vahel. Muukeelsete õpetajate keskmine (3,98) oli madalam kui eesti emakeelega õpetajate oma (4,19). Samas ei näidanud õpilasküsitlus selles pädevuses statistiliselt olulist õpetaja emakeelest lähtuvat kõrvalekallet. Statistiliselt oluline erinevus ilmnes õpetajaküsitluse põhjal erineva töökogemusega ning erinevas vanuseastmes õpetavate õpetajate vahel. Oodatavalt oli madalam keskmine vähem kui kolm aastat õpetajatööd teinutel. Nende keskmine tulemus oli 3,85 palli. Samas said teistest kõrgema tulemuse koolitusfirmades töötavad õpetajad, mis võib olla seletatav täiskasvanud õppija suurema koostöövalmiduse ja distsiplineeritusega.

Võrreldes õpetajaküsitluse tulemust õpilaste omaga, torkab silma keskmiste lähedus: üldhariduskooli õpetajatel 4,03, õpilaste järgi 4,1. Ühtlasi osutus oskus kasvatada tööharjumuse kaudu mõlemas testis kõige kõrgema tulemuse saanud osaoskuseks.

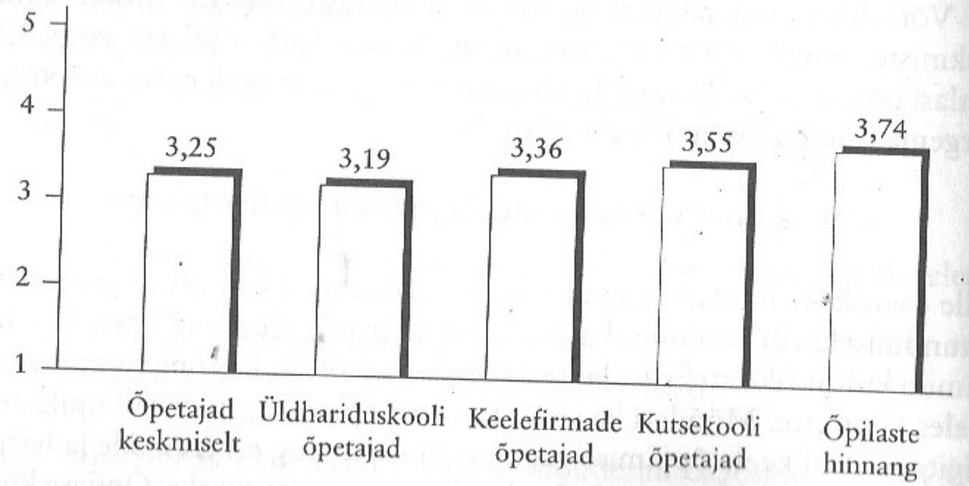
Oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni

Selle osaoskuse hindamiseks mõõdeti, kas õpetajad kasutavad grammatikatundmisele või kommunikatsioonioskusele orienteeritud õpet, kas õpe toimub kultuurikontekstist lahus või sellega seotult, kas õpe toimub eesti keeles või mitte. Mõõdeti ka seda, kuivõrd õpetajad suudavad õpilastele selgitada eesti keele õppimise vajadust üldiselt ning eri teemade ja harjutuste vajalikkust üldeesmärgi – keeleoskuse – saavutamiseks. Õpilase küsimustikus puudusid küsimused õppetöö eesmärgistamise hindamiseks.

Oskust õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni hinnati järgmiste indikaatorite põhjal:

- Õpetaja selgitab õpilastele riigieksami nõudmisi
- Õpetaja seletab, milleks on vaja mingit aineosa õppida
- Õpetaja seletab, milleks mingit harjutusülesannet on vaja
- Õpetaja hindab vaba suhtlust kõrgemalt kui päheõpitud teksti
- Õpetaja seletab tunnis ainet eesti keeles
- Õpetaja seletused ei ole keerulised
- Õpetaja ei tähtsusta astmevaheldusreeglite õppimist üle
- Õpetaja vahetab õpikuid võimaluse korral paremate vastu
- Tunnis arutatakse Eesti päevapoliitilisi sündmusi
- Eesti keele tunnid tunduvad õpilastele huvitavad
- Õpilased usuvad, et õpetaja suudab neile eesti keele selgeks õpetada.

Selles valdkonnas saavutasid õpetajad keskmiseks tulemuseks 3,25. Tulemus on küll hea, kuid siiski eelviimane õppeprotsessi juhtimise osaoskuste seas. Statistiliselt olulisi erinevusi ei esinenud piirkonda ega emakeelt arvestades. Koolitüübiti eristus teistest üldhariduskool oma suhteliselt madala tulemusega (3,19). Üldhariduskoolist omakorda paistsid eriti madala tulemusega silma algkooliõpetajad (3,12). (Võrdluseks keelefirmade õpetajad 3,36 ja kutsekooliõpetajad 3,55.) Teistest märgatavalt parema tulemuse saavutasid selle osaoskuse valdkonnas pikka aega (16 aastat ja kauem) õpetajana töötanud (3,62).



Joonis 5. Oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni

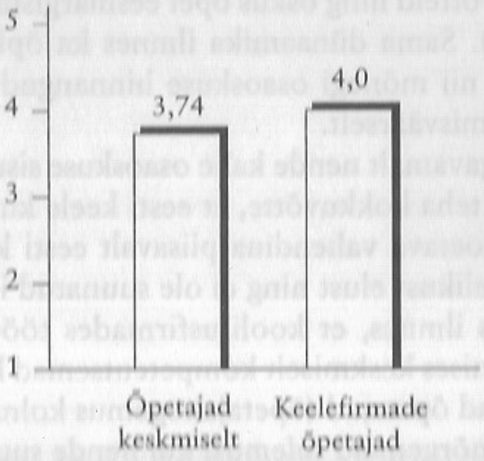
Õpilasküsitluse põhjal saavutasid üldhariduskooli õpetajad siin 3,74 punkti, mis on oluliselt kõrgem kui üldhariduskooli õpetajate eneshinnang. Et aga õpilasküsimustikus puudusid küsimused töö eesmärgistamise kohta, siis ei ole õpilaste ja õpetajate tulemused siinkohal otseselt võrreldavad.

Oskus ja valmisolek end erialaselt täiendada

Selle osaoskuse hindamise aluseks võeti täienduskoolitusel osalemine, erialase kirjanduse lugemine ja kolleegidelt õppimine. Arvestati ka moodsate õppevahendite (audio- ja videomaterjalide) kasutamist ja valmisolekut metoodilisteks uuendusteks. Osaoskust hinnati järgmiste indikaatorite põhjal:

- Õpetaja katsetab uusi metoodilisi lahendusi
- Õpetaja jälgib erialast kirjandust
- Õpetaja osaleb täienduskoolitusel
- Õpetaja koostab omaenda õppematerjale
- Õpetaja õpib uusi metoodikavõtteid kolleegidelt
- Õpetaja kasutab õpetuses audio- ja videomaterjale.

Selles osaoskuses saadi õpetajate hinnangute põhjal keskmiseks tulemuseks 3,74 palli, mis läheneb optimaalsele tulemusele. Teistest märkimisväärselt kõrgema tulemuse saavutasid koolitusfirmades töötavad õpetajad



Joonis 6. Oskus ja valmisolek end erialaselt täiendada

(4,00 palli), mis võib olla tingitud erasektori õpetajate tööturul valitsevast suuremast konkurentsist. Muid parameetreid arvestades ei olnud erinevused selles osaoskuses statistiliselt olulised. Õpilasküsimustikus õpetaja enesearendust puudutavaid küsimusi ei olnud.

Üldjäreldused

Andes hinnangu uurimistöö käigule, võib öelda, et esialgne teoreetiline metamudel täiustus empiiriliste andmete põhjal ja pädevuskomponentide indikaatorid grupeerusid teisiti, kui esialgu eeldati. Seetõttu muutus pädevuskomponentide sisu uurimise käigus mõnevõrra erinevaks esialgsest ja kohati kadus kattuvus õpilasküsimustiku põhjal moodustunud pädevuskomponentidega.

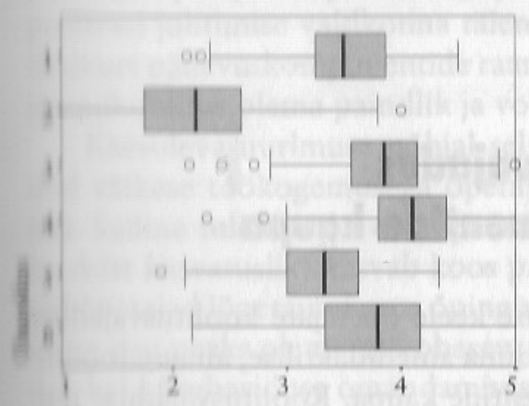
Ideaalis oleks tulnud empiiriliste tulemuste põhjal koostada mitte ainult empiiriline metamudel, vaid ka uus, sellele tuginev küsimustik niihästi õpetajale kui ka õpilastele. Samas on vähe tõenäoline, et uus küsitlus uurimistulemusi sedavõrd muudaks, et järgmises peatükis määratletud koolitusvajadus kujuneks teistsuguseks – pigem saaks lisada arengusoovitusi ja täpsustada koolituse laadi. Korduvuuring võimaldanuks täpsustada ka pädevuskomponentide sisu, mis praegu on mõnes osas jäänud hüpoteetiliseks.

Eelöeldut arvestades lubavad uurimistulemused väita: õpetajate kompetentsuse võib õppeprotsessi juhtimise valdkonnas tervikuna hinnata heaks. Pädevuskomponentide tasandil osutusid nõrgimaks oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid ning oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni (vt joonis 7). Sama dünaamika ilmnes ka õpilasküsitluse põhjal (vt joonis 8), kuigi nii mõnegi osaoskuse hinnangud erinesid õpetajate hinnangutest märkimisväärselt.

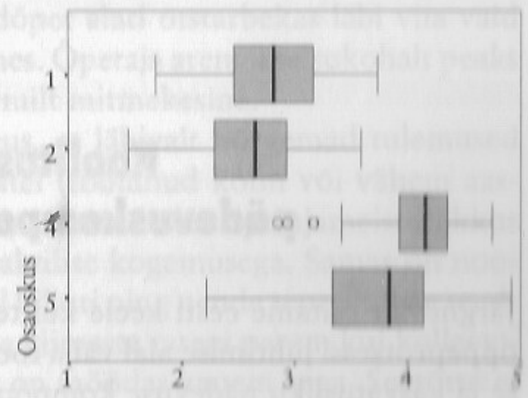
Analüüsides sügavamalt nende kahe osaoskuse sisu, milles tulemused jäid madalaks, võib teha kokkuvõtte, et eesti keele kui teise keele õpetajad ei kasuta õpet toetava vahendina piisavalt eesti kultuurikeskkonda, õpetus on lahus tegelikust elust ning ei ole suunatud integratsioonile.

Uuritud valimis ilmnes, et koolitusfirmades töötavad õpetajad on õppeprotsessi juhtimises keskmiselt kompetentsemad kui üldhariduskoolide õpetajad. Algajad õpetajad (õpetajakogemus kolm aastat või vähem) näitasid keskmiselt nõrgemaid tulemusi kui nende suurema staažiga kolleegid. Selgus ka, et õppeprotsessi juhtimise pädevus ei seostu õpetaja elu- ja tööpiirkonna ega emakeelega.

Joonis 7. Õpetajaküsitluse tulemused



Joonis 8. Õpilasküsitluse tulemused



1 – Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu
2 – Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid
3 – Oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt
4 – Oskus juhtida õppeprotsessi
5 – Oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni
6 – Oskus ja valmisolek end täiendada

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE KOOLITUSVAJADUS

Koolitusvajadus pädevuskomponentide kaupa

Järgnevalt esitame eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajaduse õppeprotsessi juhtimise alal välja tooduna ainedidaktilise, ainemetoodilise ja kasvatusliku pädevuse komponentide kaupa. Koolitusvajaduse hindamisel lähtume järgmisest jaotusest: I astme koolitusvajadus (punktid 1,0–1,9) – vajab süstemaatilist koolitust; II astme koolitusvajadus (punktid 2–3,5) – vajab täiendkoolitust; III aste (punktid 3,6–5,0) – ei vaja täiendkoolitust.

Ainedidaktiline pädevus

- **Oskus ja valmisolek end erialaselt täiendada:** täiendkoolitust ei vaja.
- **Oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni:** II astme täiendkoolitust vajavad üldhariduskooli õpetajad, nende hulgast eriti algkooliõpetajad.

Ainemetoodiline pädevus

- **Oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt:** ei vaja täiendkoolitust.
- **Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid:** üldhariduskooli õpetajad vajavad II astme täiendkoolitust.

Kasvatuslik pädevus

- **Oskus kasvatada tööharjumuse kaudu:** ei vaja täiendkoolitust.
- **Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu:** ei vaja täiendkoolitust, välja arvatud noored õpetajad, kellel oleks vaja II astme täiendkoolitust.

Õpetajate arenguvõimalused

Nii nagu õpetaja ainepädevusegi puhul (vt järgnevat osa), ei ole ka õppeprotsessi juhtimise valdkonna täiendõpet alati otstarbekas läbi viia vaid üksikute pädevuskomponentide raames. Õpetaja arengu seisukohalt peaks täiendkoolitus olema paindlik ja vormilt mitmekesine.

Käesoleva uurimuse põhjal selgus, et läbivalt nõrgemad tulemused olid väikese töökogemusega õpetajatel (töötanud kolm või vähem aastat). Selline tulemus on ootuspärane, arvestades et õpetajameisterlikkus (eeskätt kasvatuslik) kasvab koos praktilise kogemusega. Samas on noored õpetajad lõpetanud oma õpingud hiljuti ning nende teoreetiliste teadmiste sisu peaks olema ajakohasem ja viimaste tasegi parem kui kolleegidel, kel kõrghariduse omandamisest on möödas kauem aega. Seetõttu ei ole noortele otstarbekas korraldada traditsioonilisi loenguvormis täienduskursusi. Pigem tuleks noorte õpetajate täiendkoolituseks kasutada mentoreid, suure töökogemusega tegevõpetajaid, kes saavad oma juhendatavate arengut suunata otse praktilises tegevuses.

Uuring näitas ka seda, et enim koolitust vajavad üldhariduskoolide õpetajad ja nende hulgast esmajoones algkooliõpetajad. Koolitusfirma- ja kutsekooliõpetajate küsitlustulemused on uuritud valimi puhul läbivalt üldhariduskooli õpetajate omadest paremad, mistõttu nende koolitusvajaduski on väiksem.

Üldhariduskooli õpetajate koolitus peaks keskenduma põhiliselt ainedidaktikale ja ainemetoodikale. Nendes kahes valdkonnas vajab omakorda enim tõstmist kaasaegsete õpimeetodite rakendamise pädevus, eeskätt puudutab see meetodeid, kuidas eesti keelt õpetades kasutada toetava ja motiveeriva vahendina eesti keele- ja kultuurikeskkonda. Praegu õpetatakse eesti keelt kui võõrkeelt, kasutamata võimalusi, mida pakub ümbritsev keelekeskkond.[67] Eesti keele õpetuse sidumine kultuuri ja keelekeskkonnaga on ka oluline integratsiooni soodustav tegur. Arvestades, et just selliste ainemetoodiliste võtete rakendamise osas saavutasid eesti keele õpetajad küsimustikus kajastatud pädevustest madalaima tulemuse, on koolitusvajadus siin tungivaim.

Kuigi kaasaegsete meetodite rakendamisoskuse parandamisel võib häid tulemusi saavutada ka traditsiooniliste täienduskoolituse meetoditega[68],

[67] Narva on siin muidugi mõnevõrra eriolukorras.

[68] Täiendkoolituse alusena on erialal kasutada terve Phare käsiraamatusari, mis võimaldab ka teooria iseseisvat omandamist; vt näiteks Õppematerjalid 1999-2000 või ülevaadet Kerge 2001.

oleks siingi kasulik rakendada eeskujul põhinevat täiendõpet. Selline täiendõpe peaks õpetajatele tutvustama n-ö **eeskujuliku õpetamise näidiseid**: detailseid ülevaateid nende õpetajate tööst, kelle efektiivsus ja edukus eesti keele kui teise keele õpetamise valdkonnas on silmapaistvad. Mainitud ülevaated võiksid sisaldada niihästi trüki- kui ka videomaterjali eeskujulike meetodite rakendamise kohta ning kooliõppekavade ja õppematerjali näidiseid.

Järgmine suurim arenguruum on eesti keele õpetuse eesmärgistamise valdkonnas. Uuring näitas, et õpetajad väärtustavad kõigest hoolimata formaalset grammatikakeskset õpetust suhteliselt kõrgelt, mitte alati ei hinnata vaba suhtlust kõrgemalt kui päheõpitud teksti[69] ja õppetöö tunnis ei toimu eesti keeles. Kuigi kogenud õpetaja käes annab tulemusi ka grammatika- ja tõlkekeskne keeleõpetus, vajaksid õpetajad siiski jätkuvalt täiendõpet kommunikatiivsete meetodite kasutamise osas.

Et eesmärgistamise probleemid on tingitud eeskätt vananenud ettekujutusest keele struktuuri ja toimimise kohta, siis oleks selles valdkonnas ilmselt heaks arenguvõimaluseks **grammatikateadmiste kursused**, mida soovitame õpetaja ainealaste teadmiste arendamiseks uurimuskokkuvõtte ainekoolituse osas (vt sellekohase osa alapeatükki "Õpetaja arenguvõimalused").

68 Vahel ei osata sellist olukorda ka adekvaatse suhtumise puhul lahendada; vt "Õpetaja kogemuste arvestamise" 4. juhtumi kirjeldust eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadusuuringu osa tabelis 2.

VIIDATUD KIRJANDUS

Heino LIIMETS 2001, **Kuidas õppeprotsess kasvatab?** Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.

Krista KERGE 2001, **Phare keelesari ehk Mida eurooplane Eestile kinkis.** – *Oma keel* 1, 86–92.

TEACHING COMPETENCIES 2000, **Guidelines for Teacher Training Courses.** The Scottish Office Education and Industry Department.
http://www.pgce.education.strath.ac.uk/Assess/append3.htm

ÕPETAJAKOOLITUS 2000 = **Õpetajate koolituse raamnõuded.** Vabariigi Valitsuse määrus nr 381, 22. novembril 2000. – Riigi Teataja I, 87, 575.

ÕPPEMATERJALID 1999-2000 = **Euroopa Liidu eesti keele õppe programmi toetusel ilmunud õppematerjalid 1999-2000.** Tallinn: Phare, Euroopa Liidu eesti keele õppe programm.

AINEKOOLITUSE VAJADUS

Krista Kerge, Hille Pajupuu

SAATEKS

Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadusuuringu tulemuse huvides seadsid aineeksperdid endale neli eesmärki:

1. Töötada välja võõrkeeleõpetaja ainekompetentsuse kirjeldus.
2. Luua selle alusel usaldusväärne ja valiidne mõõtmisvahend õpetaja ainepädevuse hindamiseks.
3. Anda objektiivne hinnang õpetajate koolitusvajadusele.
4. Esitada arengusoovitused projekti kolme sihtrühma õpetajatele (Eesti vene õppekeelega üldhariduskoolide, koolitusfirmade ja kutsekoolide eesti keele õpetajad).

Alguspeatükid kirjeldavad kahe esimese eesmärgiga seostuvat ja loovad selduse koolitusvajaduse hinnangut mõista.

Lõpupeatükis antakse koolitusvajaduse hinnang kolme sihtrühma ja nende testimisel esile tõusnud kahe allrühma kohta. Samasse lülitatud alapeatükk õpetaja arenguvõimalustest ei tegele niivõrd kolme sihtrühma tulemustega, kui lähtub testi kvalitatiivsetest tulemustest, märkides ennekõike täpsustatult ära kas vaadeldava pädevuslünga ulatuse ja iseloomu või kitsama sihtrühma, mis asjatundjatele küsimusstatistika detailidest on selgunud. Kirjeldatud osa keskendub võimalikele (kirjutajate arvates otstarbekatele) koolitusvormidele.

AINEPÄDEVUSE MÄÄRATLEMINE JA TESTIMINE

Ainepädevuse määratlemise alused

Eesti keele kui teise keele õpetajate ainepädevusel nähakse kaht põhiaspekti.

Esiteks nõuab eesti keele õpetamine **kõrgtasemel eesti keele oskust**, ja seda nii *de iure*[70] kui ka *de facto* (sh tavalisest parem hääldus[71]). Kuigi Eesti seadused ja keeleoskuse kõrgtaseme standard[72] ei sea eesti keele õpetajatele erilisi lisanõudeid, peaks nende keeleoskus faktiliselt olema isegi kõrgtaseme ülaosas (7.–9. aste[73]). Õpetaja peaks riikliku, 6.–7. astmel põhineva standardtesti[74] sooritama vähemalt 80-punktise, soovitavalt isegi kõrgema tulemusega. Suunata õpetajad nimetatud testi sooritama olnuks psühholoogiliselt vastuvõetamatu, desorienteerides katseisikuid projekti tegeliku eesmärgi suhtes. Lisaks sooviti seada ühesugustesse tingimustesse kõik õpetajad sõltumata nende rahvusest ja emakeelest: on üsna ilmne, et inimese eesti emakeelgi võib mõnes väljundis – eesmärgistatud kirjutamisel, diskuteerimisel vm – vajada lihvi.

Teiseks nõuab eesti keele õpetamine **ammendavaid teadmisi eesti keele ja tema kasutuse kohta.**[75] Need aitavad eesti keele tunnetuslikku loogikat seletada, tema sõnavara ja grammatikat kommunikatiivselt orienteeritud terviksüsteemina tutvustada, keelevahendite tähenduslikult või sotsiokultuuriliselt määratletud kasutuspiire ja -rööpsusi õpetada, suunates ühtlasi tajuma eestlase vestluskäitumist[76]. Siia liitub vältimatu oskus õppuri keeletaset osaoskuste kaupa tabada, see aga nõuab kursisolekut

---

70 Vt Tasemed 2001
71 Vt Kraut 2000
72 Loog, Kerge 1999
73 Vt Kerge 1996
74 Pajupuu, Pärn, Reins, Simm 1999
75 Vt Õpetajakoolitus 2000, § 8
76 Vt nt Modern... 1996; van Ek 1996; Fink 1998; Pajupuu 2000 jm

keeleoskuse tasemete ja nende iga osa määratlusega Eesti Vabariigis[77]. Kuivõrd teadmised pragmaatika, keele sotsiaalse funktsioneerimise ja kultuuridevahelise suhtluse vallas[78] ning euroopalik standardiseeritud tasemeorientatsioon on kõik Eestis suhteliselt uus asi, kuulumata õpetajate enamiku ettevalmistusse, ja kõigil tegevõpetajatel ka ei ole eesti filoloogi haridust, võib siingi oletada täiendava või isegi baaskoolituse tarvet.

Ainepädevuse psühholoogiliselt vastuvõetava testimise eesmärgil otsustati niisiis ühendada õpetaja pädevuskirjeldusse ühtaegu mõlemad aspektid – keeleoskus ja aineõppe pädevus –, jälgides mõlemat omakorda kahes plaanis: ühelt poolt keeleoskuse abstraheeritud pädevusliigid nagu pädev hääldus, kiri, sõnavara ja grammatika ning pragmaatiline ja sotsiokultuuriline pädevus, teiselt poolt nende avaldumine funktsionaalsete keeleliste osaoskuste kaudu, nagu seda nõuab keeleseadus (kirjutamine, lugemine, rääkimine ja kuulamine ühtaegu asja-, eesmärgi- ja olukohasena).

Kõiki ülal nimetatud jälgimisplaane ja -detaile arvesse võttes loobuti põhiliinide hulgas esile toomast standarditega kirjeldatavaid abstraheeringuid (keelekasutuse valdkonnad kui õpieesmärk, kõneained, üldmõisted, pädevuslünkade kompensatsiooni ja suhtluse strateegiad vms[79], millest küll sisuliselt mööda ei vaadata). Õpetajate testimise alusena koostati nende ainepädevuse kirjeldus.

Mitme üheaegse liigitusaluse tõttu on eesti keele kui teise keele õpetaja ainekompetentsuse kirjeldus esitatud pädevuskomponentide (s.o oskuste ja pädevusliikide) loendi kujul.[80] Loend – vt vahetult järgnevat osa – arutati detailselt läbi projektis osaleva õpetajate tugirühmaga.[81] Iga pädevuskomponendi juures võeti jutuks ka seda potentsiaalselt testivate ülesannete iseloom – kuidas pädevuskomponenti kontrollida õpetajatöös kõige vajalikumast küljest.

77 Vt *www.seadus.ibs.ee* > keeleseadus; Kerge 1996; Ehala, Saarso, Vare, Õispuu 1997; Laur 1998; Loog, Kerge 1999

78 Viimastest Lewis 1997; Pajupuu 2000

79 Vt van Ek, Trim 1996; Ehala, Saarso, Vare, Õispuu 1997; Laur 1998; Loog, Kerge 1999

80 Tulemuseks on pikk loend, mis näiliselt ei vasta pädevusmudeli arusaamale, et komponente peaks esilduma alla 10 (vt "Esmatähtsad pädevused" uurimuskokkuvõtte avaosas). Tegelikkuses toob iga jälgimisplaan – põhitasandil nt keeleoskus ja keeleteadmised – endaga kaasa just sellise optimaalse arvu pädevuskomponente, kuid need summeeruvad 15-komponendiliseks loendiks.

81 Rühm koostati haridusministeeriumi kauaaegse eesti keele peaspetsialisti Auli Udde soovitusel ja kaasabil.

Võõrkeeleõpetaja ainekompetentsuse kirjeldus[82]

1. Sujuv ja jälgitav kõne, mida iseloomustab hea ja selge hääldus.[83]
2. Oskus mõista normaalse tempoga kõnet, selle tooni, rõhuasetusi ja eesmärke.
3. Oskus eesmärgikohaselt ja õigesti tekste kirjutada.
4. Eelteadmised, mis aitavad õpetada eesmärgipäraselt ja õigesti kirjutama.
5. Oskus kriitiliselt ja eesmärgikohaselt tekste lugeda ja kuulata.
6. Eelteadmised, mis aitavad õpetada kriitiliselt ja eesmärgipäraselt tekste analüüsima.
7. Leksikaalse üldnormi ja selle allikate tundmine ning sõnavara funktsionaalselt ammendav ulatus.
8. Oskus suunata eri tasemete, sh erilisena kõrgtaseme väga üldiselt määratletud (ebastandardse) sõnavara omandamist.
9. Õiged ja funktsionaalsed oskused grammatikas:
   - Oskus väljendada ja mõista grammatilisi tähendusi, leksikogrammatilisi seoseid ja suhteid
   - Piisav vormimoodustusvahendite tunnetus ja vormikorrektsus
   - Lausetüüpide valdamine
   - Sõnavormide funktsionaalne kasutus lausetüübiti
   - Oskus lausungivorme vaheldada, sh kasutades käändelisi verbitarindeid ja tuletustehteid
   - Oskus lauseid ja teksti reeglipäraselt siduda (sidesõnade, kõrvutuste ja pauside *resp.* kirjavahemärkide tähendus; sidendite ja vastete kasutamine põimlausetes; sõnajärje tähendus ja süsteemist tulenevad piirangud; asenduse, korduse ja ellipsi tähendus ning nende valiku süstemaatilised võimalused; tüüpiliste laused väliste elementide valdamine)

82 Pädeb (sõna *Eesti* asendamisel) nii laiemalt kui ka eesti keele teise keelena õpetajate suhtes. © Krista Kerge ja Hille Pajupuu

83 Muidugi peetakse siin ja eriti edaspidi silmas eesti keelt. Kui komponent (oskus või pädevusliik) on detailse loendi kujul avatud, siis ei avata neidsamu aspekte seostuva komponendi juures (vrd nt 9 ja10 või 13 ja 14). Statistilistes tabelites ja joonisel nimetatakse iga numbriliselt tähistatud üksust komponendiks ja antakse talle lühinimi (nt *Komponent 1: Rääkimine* märgib seal sujuvat ja jälgitavat kõnet, mida iseloomustab hea ja selge hääldus jne).

- Sõnamoodustussüsteemi taju, millest piisab leksikaalsete lünkade kompenseerimiseks.

10. Grammatika seletamiseks vajalikud eelteadmised ja oskus märgata eri tüüpi grammatikavigu.
11. Ammendavad pragmaatilised teadmised-oskused koos asjakohaste keele- ja paralingvistiliste vahendite valdamisega:
    - Suhtlus- ja tekstistrateegilised oskused (alates sotsiokultuurilisest kompetentsusest tulenevaga ning kanali valiku ja sõnumi adresseerimisega hierarhias ning lõpetades vastavate keeleliste vahendite valdamise ja nende osutuspotentsiaali tundmisega)
    - Kultuuriomase paralingvistilise suhtluskomponendi valdamine (eestipärane mitteverbaalne kommunikatsioon) ja asjakohaste väljendite mõistmine kirjalikus tekstis
      Oskus suhtluseesmärke väljendada ja neid eri tüüpi tekstides mõista
    - Hea ja keeleliselt ilmnev registritaju ja oskus suunata kasutama stiiliinfot
    - Piisav hulk puhtpragmaatilisi väljendeid suulise suhtluse eri tüüpi olukordade jaoks (pöördumised, tervitused, vooruvahetused, tekstipartiklid, sõnajärjetüübid jms), võime tabada nende konnotatiivset ja ratsionaalset tähendust
    - Kirjaliku tekstitraditsiooni tundmine (sh tekstitüübid, nende lao- ja kompositsioonitava, lõikude tüüpseosed)
    - Oskus tekste asja- ja eesmärgikohaselt siduda, arvestades konsituatsiooni, diskursust ja kitsamat keelelist konteksti, sh kasutatav suuline või kirjalik keelevorm
    - Oskus väljendada oma emotsioone ja suhtumist
    - Oskus kompenseerida keeleoskuse lünki ja selleks vajalik väljendvara.
12. Eelteadmised, mis aitavad õpetada tekstitööd, sh ülevaadet andma, osutama, resümeerima, detailiseerima, täpsustama, järeldama, üldistama, võrdlevalt hindama, samuti oma tekste diskursusesse haakima.
13. Sotsiokultuuriline pädevus:
    - Elukeskkonna ja ühiskondlike suhete ning nende ajaloolise tingituse tundmine; oskus mõista ja arvestada sellekohaseid osutusi tekstis
    - Kultuuriomaste sümbolite, rituaalide ja kommete tundmine; oskus tabada sellekohaseid osutusi tekstis

- Vestlusreeglite tundmine ja kasutamisoskus (kõnevoorude kestus ja inforikkus, kõnevoorude vahetamine, tagasiside)
- Oskus suhelda võõraga nii suuliselt kui ka kirjalikult, viisakus
- Oskus valida kõneteemat (isikliku–mitteisikliku piiri tajumine)
- Oskus mõista sõnade-väljendite sotsiaalset ja emotiivset konnotatsiooni
- Oskus kultuurikontekstis tõlgendada mittesõnalisi vihjeid ja mõista enese käitumisega antavate signaalide tõlgendusruumi
- Oskus valida ja mõista sõnalist vestlusstiili ja seda kasutada (otsese, nõudliku, isikukeskse ja eesmärgile orienteeritud stiili kui kultuuritüüpiliste stiilide tundmine)
- Tüüpilise tajumine aja- ja ruumisuhetes, oskus neist tingitud suhtlusiseärasustega arvestada.

14. Eelteadmised, mis aitavad tajuda ja õpetada Eesti elukeskkonna, sh kultuuri peegeldust suhtluses.
15. Eesti Vabariigis seadustatud keeleoskustasemete tundmine. Oskus arvesse võtta suhtluspartneri või õppuri keeleoskuse taset, et arvestada või suunata ja hinnata tema osaoskusi selle piires.

Testi ettevalmistus ja põhimõtted

Põhimõtted ja piirangud

Ainepädevuse testimisel lähtuti põhiteadmiste-oskuste kõrval moodsamast eestikeelsest erialateabest, mis oleks õpetajatele kättesaadav ja millega on olnud vähemalt aasta jagu aega tutvuda. Teisisõnu: õpetajaid ei testitud neist moodsatest arusaamistest lähtudes, mis Euroopas vm maailmas alles levivad ja kinnistuvad või mida eesti keeleteadus ei ole rakenduslikult kirjeldanud, vaid mis on juba eesti keele kui võõrkeele ala jaoks eesti keeles kirja pandud, kättesaadavana ja selle ala praktikutele mõeldud vormis tiražeeritud (vt nt viidatud kirjanduse eestikeelset osa siin ja "Õppeprotsessi juhtimispädevuse koolitusvajaduse" lõpul).

Testimisel **püüti vältida liiasust**. Näiteks lubasid testiülesanded oletada, et kui inimene on pädev ainet seletama, põhjendama ja parandama, siis on ta võimeline samu teadmisi keelt kasutades rakendama. Kuigi vastupidine tingimusteta ei kehti, võib ta samas ilmneda teatud juhtudel – näiteks inimene, kes ei oska teksti asjalikult komponeerida ja kirjutada, ei

oska seda kunsti suure tõenäosusega ka õpetada. Enamik ülesandeid testis siiski peamiselt emba-kumba aspekti, harvem hinnati ühe tulemuse järgi keeleoskust ja tema kohta käivaid teadmisi (nt ainepädevuse 5. ja 6. komponent koos; vt tabel 1).

Testitavalt ei küsitud reegleid, definitsioone või keelekasutuse otseseid juhiseid, vaid lasti ette antud (kommunikatiivselt seletavate) juhiste seast valida see, mis konkreetse keelenäite või esitatud väite kohta kehtib. St **etteantud seletust lasti kas rakendada või definitsioon valida.** (Kaheplaaniliselt kasutati nn distraktorite meetodit: ühest küljest oli valida mõni liiga üldine ja/või muul viisil pädematu, ehkki n-ö mõistlik/levinud seletus või määratlus; teisest küljest võis seletust nõudev kategooria ka mõnest kasutusnäitest puududa, mida siis ka ülesandes nimetati, nt *leia seletus ...le, kui see lauses esineb*.) Välditi alahindamast või solvamast õpetajat, pakkudes talle mõttetusi või asjasse puutumatuid valikuid.

Ülesandeid koostades ei püütud kõiki pädevuskomponente igakülgselt testida, vaid **piirduti keskse õppepraktikas esilduva valikuga.** Ainepädevuse täielik testimine tähendanuks eesti keele kui võõrkeele õpetaja kõrghariduse aine- ja ainedidaktikaõpingute kogu olemusliku sisu hõlmamist. Peeti silmas nii tervikut – st et kõik pädevuskomponendid oleksid esindatud – kui ka võimalust interpreteerida kolme jälgitava põhirühma (s.o koolitüübi) statistilisi tulemusi pädevuskomponentide kaupa. Testimistulemusi kirjeldades nimetatakse pädevuskomponente lühinimetusega – NB!, see on sisu suhtes tugevasti tinglik.[84]

Ülesanded ja eeltestimine

Ülesandeid oli kokku 11 (see arv oli suunatud testitavale) ja neisse oli kokku peidetud **84 küsimust** (suunatud hindajale, kes täitis hindamislehe); vt tabel 1 allpool. Ühe ülesande küsimused võisid testida üht või mitut teadmist-oskust. (Näiteks ülesande 8 kõik viis küsimust eeldasid

[84] Tinglikkus on siin erinev. Enamasti saab komponendi lühinimetuse sisu täpselt avada ainekompetentsuse kirjelduse järgi. Vahel on kahe komponendi tulemusi otsitud koos ja nii on nimetuse *Lugemine ja muu tekstianalüüs* taga 5. ja 6. pädevuskomponendi sisu. Teises mõttes tinglik on 4. komponent – tema nimetus *Korrektse kirja õpetamine* kajastab pädevuskomponendi testis kõige paremini esilduvat aspekti (ehkki teised sealt ei puudu). Komponendi 3 nimetus *Kirjutamine* on sõna tänapäevases osaoskuse mõttes läbipaistev, kuid tinglik selmoel, et tema tulemustest tuleks järeldada ka valmidus funktsionaalselt kirjutama õpetada (vt osa "Ülesannete seosed ja küsimuste roll hindamisel").

oskust ära tunda sihitis ja tema liik ning testisid võimet sihitisekasutust vastavalt seletada; rääkimisülesanne 11 testis aga nii hääldust, kõne sujuvust, sõnavara ammendavust ja parafraseerimisoskust, grammatika valdamist, ülesande täitmist, suhtlemisviisi, kõnevoorude sidumist, vestluspartneri mõistmist ja suhtlusstiili kui ka rääkimisoskust funktsionaalse tervikuna.)

Taotleti eristusjõulisi ülesandeid, mis teatud pädevuskomponendi poolest nõrga ja tugeva õpetajarühma lahus hoiaksid, andes pildi nii keeleoskusest kui valmisolekust eesti keelt õpetada-seletada ja õpitegevusi suunata. Sellises olukorras püüti eritähelepanu pöörata autorite arvamusel kriitilisele ja eeltestiti ülesandeid.

> Näiteks on allpool näha, et grammatika õpetamise pädevusena testiti tegelikult oskust seletada eesti keele aegade kasutust ja sihitise vormi valikut sõltuvalt lausega edastatavast tähendusest (ja vajadusel verbi vormist). Nendega on autorite kogemusel enim raskusi nii õpetajate ettevalmistuses kui täiendõppes. Lisagem: grammatilist kompetentsust testis samal ajal mitu muud ülesannet. Kahjuks ei saanud täielikult arvestada projekti konsulteerinud õpetajarühma soovitusi grammatikateadmiste testimiseks. Näiteks jäi mahupuudusel kõrvale lauselühendite kasutusoskus; põhjusel, et puudub adekvaatne rakenduskeeleteaduslik kirjeldus (st õpetajal ei ole kuskilt teisendusreegleid võtta), jäeti kõrvale sõnajärjeseletuste testimine, kontrollides paari üheselt selget sõnajärjejuhtu õpilastöö parandamise kaudu.
>
> Samas testiti sõnavaraõpetuse eeldusena arusaama, millistele allikatele oleks sõltuvalt tasemest vältimatu rõhuda – nt millal piisab tasemele orienteeritud keelekursusel pakutavast ja igapäevasuhtlusest, millal on aga vältimatu erialakirjanduse lugemine ja abi leidmine kirjakeele seletussõnaraamatust. See autorite kontrolliviis on tingitud Eestis stereotüübiks kujunenud arusaamadest, et keeleõppe alusorientatsioon on tasemeeksam; et keeleoskuse annab ilukirjandus, ilma et seda toetaks harjumus kasutada asjakohaseid sõnastikke; et töös nõutavat kõrgtaset on võimalik omandada keelekursustel jms. Testitava enda sõnavarapädevust testis seejuures mitu ülesannet.

Ülesandeid eeltestiti TPÜ eesti keele kui võõrkeele eriala viimase aasta üliõpilaste rühmas. Eeltestimine näitas, et valitud ülesanded on jõukohased ning ülesandekirjeldused arusaadavad. Üksikuid eristusjõuetuid küsimusi kohendati, võttes sellega küll teatud riski: õpetaja kogemus võib lihtsaks muuta asjad, mis algajale – küll koolipraktika läbinule – on pisut rasked / raskepoolsed. Eeltestimine toetas oletust, et eesti emakeel ei anna õpetajale tingimatult ja alati eelistusi. Näiteks osutusid ülesandepõhjalise

loova kirjutamise tulemused üsna sarnaseks sõltumata üliõpilase emakeelest (v.a selline sekundaarne asi nagu vältepõhjaline klusiiliõigekiri võõrkeeles kirjutajale tundmatus sõnas); grammatikateadmistes oli äärmusi sõltumata rahvusest jne.

Testi korraldamine

Test kavandati põhiosas kirjalikuna 200-le inimesele ja temas osales tegelikult 156 inimest. On paratamatu, et ainepädevuse test tuli mahutada vabatahtlikule vastuvõetava **ajalimiidi** sisse (osa kestus **1 tund ja 35 minutit**), mis ei lubanud süstemaatiliselt ja võrdselt tähtsustada pädevuskirjelduse kõiki komponente või nende üksikosiseid (viimased on kompetentsuskirjelduses esitatud nummerdamata loendina). Rääkimistest kavandati 60-le ja viidi läbi 55 inimesega eraldi Narvas ja Tallinnas: kõigi suuline testimine oleks kohati tekitanud mitmetunnise ooteaja, millest tööga koormatud vabatahtlikke tuli säästa.

Hindamine

Testi hindajad valiti vilunud ja asjakohaste teadmistega inimeste hulgast (testi autorid koos Riikliku Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskuse tasemespetsialistidega). See võimaldas rakendada nii standardvastusega küsimusi kui ka loovülesandeid.

Erinevalt tüüpilisest testisituatsioonist, kus kahe vahel olev hindaja üldiselt langetab otsuse testitava kasuks, otsustati testi eesmärgi ja testitava nõudliku ameti tõttu olla pigem range. Tugeva kahtluse korral, kas hinnata loovülesande üht aspekti kõrgemalt või madalamalt, otsustati pigem madalama kasuks (nt loovkirjutise grammatika kõrgtasemel *olemas*, aga mitte *hea*). Liiati ei ole ühe küsimuse rangemal hindamisel enamasti suurt tähtsust, sest sedasama pädevuskomponenti testis veel terve rida küsimusi – alles hindaja tugev kahtlus mitmel juhul viitab summaarselt täiendkoolituse vajadusele. Ka hõlmasid loovülesande ebastandardsed hindamisaspektid kirjaliku testi hindeküsimustest ainult napi kolmandiku (standardküsimuste osahinded – üle 67% hindeteguritest – ei sõltunud hindajast).

Rääkimistest lindistati, sooritusi hinnati subjektiivsuse minimeerimiseks lindilt; neid hindasid ainult projekti aineeksperdid, s.o ainepädevuse kirjelduse, testi ja hindamise aluste koostajad.

Testiülesannete sisu ja pädevuse hinnatavad osad[85]

Ülevaade

Järgnevas esitatakse ülesannete sisu, nende hindamise aspektid (nn küsimused) ja hindamisviis ning küsimusega kontrollitav pädevuskomponent tabelina (1). Hindamisviisist selgub, milliseid andmeid on hiljem statistiliselt töödeldud – tulemuse said eksperdid nii iga küsimuse kui ka iga pädevuskomponendi kohta. Iga tasandi andmeid töödeldi nii tervikpildis kui ka vastavalt õpetajate emakeelele ja koolitüübile, kus nad töötavad (vt "Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadus").[86] Objektiivsuse huvides tuli kindla küsimusringi andmeid pädevuskomponendi tulemuste arvutamiseks kohati koondada. Nii võetakse kirjutamise osaoskuse ehk 3. pädevuskomponendi tulemustes kahe kirjutamisülesande hinde kõrval arvesse õigekirja kui ühtainsat parameetrit (küsimused 11–20 koos), millega võrdselt läheb arvesse õpilastöö parandamise sisukus (küsimus 31).

---

85 Testi ennast käsitab töörühm konfidentsiaalse materjalina, mida Phare ei ole tellinud – tellitud on sellest välja kasvavad koolitusvajaduse järeldused, mille usaldatavuse suhtes langetas Phare eesti keele õppe programm oma otsuse konkursi võitjat ehk töö teostajat valides, s.o töörühma iga liikme pädevust ette usaldades.

86 Tulemused on töödeldud nt ka õpetajastaaži ja testimiskoha järgi, kuid need tunnused ei eristanud õpetajaid statistiliselt olulisel määral.

Tabel 1. Ülesanded ning nende järgi skaalal 0–10 hinnatud pädevuskomponendid[87]

Ül. nr	Testiülesande sisu	Hindamisküsimused	Pädevus-komponent
1	Diagrammi lugemine ja ülesandes kirjeldatud taotluse koostamine nii, et sõnalise argumendina kasutataks diagrammi üldistatud andmeid	1 Diagrammist arusaamine (väga hea, olemas, jätab soovida)	5-6
		2 Andmete üldistamise oskus (väga hea, olemas, jätab soovida)	12
		3 Oskus eesmärgikohaselt kirjutada (väga hea, olemas, jätab soovida)	3
		4 Õigekiri (väga hea, olemas, jätab soovida)	3
		5 Sõnavara, selle ulatus (väga hea, olemas, jätab soovida)	7
		6 Kompositsioon ja ladu (väga hea, olemas, jätab soovida)	11
		7 Grammatika (mõistmine ja kasutamine; väga hea, olemas, jätab soovida)	9
		8 Registritunnetus, stiilitaju (väga hea, olemas, jätab soovida)	11
		9 Suhtlusstiilide rakendamise oskus (väga hea, olemas, jätab soovida)	13
		10 Funktsionaalne tervik (hinne juhendi järgi)	3
2	Õpilase kodutöö parandamine (õigekiri, sõnavara ja grammatika)	11–20 Õigekiri (parandatud/parandamata)	4, 3
		25 Sõnavara (sõnavalik parandatud/parandamata)	7
		21–24; 26–30 Grammatika (parandatud/parandamata)	9
		31 Lisaparandused (arendavad soovitused / asjatud parandused)	4, 3
3	Valik: ülesandes 2 esitatud kirjutises ilmneva keeleoskus-taseme määramine ja töö hindamine selle taseme piires	32 (valik õige/vale)	15

[87] Jälgiti küll kindlaid esilduvaid komponente, nt üht tunnust 11. pädevuskomponenti avavas loendis, kuid tulemustes on need koondatud. Ülesandeid 1–10 lahendasid kõik testitavad, ülesande 11 ainult rääkimistestis osalenud.

4	Valik: sõnavara omandamise kolme kõige tähtsama allika leidmine algtaseme ja kõrgtaseme õppuri jaoks	33–44 (valik tabelis õige/vale)	8, 7
5	Valik: ajakategooria viies lauses kajastuva tähenduse leidmine	45–49 (seletuse valik õige/vale)	10
6	Eraisiku saadetud meili lugemine ametiisiku rollis ja sellele meili teel vastamine samas rollis	50 Pöördumine	11
		51 Viited aluskirjale	5-6, 11
		52 Vabandused asutuse nimel	11
		53 Ootuste ja tegutsemise kirjeldus	11
		54 Lõpetus, allkiri jm	11
		55 Võõraga suhtlemise oskus	13
		56 Suhtlusstiil	13
		57 Funktsionaalne tervik (hinne juhendi järgi)	3
7	Valik koos hinnanguga: nii ül. 6 meili kui ka oma vastuskirja registri ja stiili määratlemine	58–59 (valik õige/vale)	11
		60–61 (analoogiline määrang õige/vale)	
8	Valik: sihitise leidmine, kui seda lauses on; tema vormile seletuse leidmine kooskõlas sihitise liigi ja öeldise vormiga	62–66 (seletuse valik õige/vale)	10
9	Kuulutuse ja sellele kirjutatud vastusavalduse lugemine; valik: kirjutaja keeletaseme määratlemine ja hindamine avalduse põhjal	67 (hinnang õige/vale)	15
10	Valik: kultuuri ja sellekohase vestluskäitumise tundmise test	68–70 Kultuuri mõiste (valik)	14
		71 Kultuuriomased arusaamad (õige/vale)	13
		72–74 Kultuuriomane vestluskäitumine (õige/vale)	13

11	Rääkimistest: kahe õpetaja dialoog ühise seisukoha leidmiseks kahe väite kohta hariduse ja kooliga seotud teemadel	75 Hääldus (hea, jätab soovida, häirib)	1
		76 Kõne sujuvus (hea, jätab soovida, häirib)	1
		77 Ülesande täitmine (hea, rahuldav, jätab soovida)	1, 5-6, 11
		78 Sõnavara (hea, rahuldav, napp)	7
		79 Grammatika (hea, rahuldav, kasin)	9
		80 Suhtlemisviis (aktiivne/passiivne)	11, 13
		81 Kõnevoorude sidumine (hea, rahuldav, jätab soovida)	11, 9, 13
		82 Suhtlusstiil (otsene/keerutav)	13
		83 Partneri mõistmine (hea, rahuldav, segab ülesannet täitmast)	2, 5 (6)
		84 Funktsionaalne tervik (hinne juhendi järgi)	1, 12

Ülesannete seosed ja küsimuste roll hindamisel

Ainetesti mõned ülesanded sarnanevad kõrgtaseme standardtesti omadega[88], kuigi testivad lisaks muid oskusi kui tasemetestis ja nende hindaminegi on siin mitmeplaanilisem. Suurem osa ülesandetüüpe – ennekõike õppeaspekti jälgivad ülesanded – on aga loodud selle testi jaoks. Toome siinkohal ühe näite omavahel seotud ülesannetest ja hindekomponentidest.

Esimene kirjutusülesanne (ül. 1) jälgib funktsionaalse kirjutamise kõiki komponente. Nõutakse ametlikus olukorras kirjutamist kindlas vormis[89] (taotlus) ja alusteksti baasil (diagramm). Seejuures dikteerib ülesande tekst, et diagrammi andmeid tuleb kasutada taotluse sõnalise argumendina ning teksti lühemuse-loetavuse huvides üldistada. Peale oskuse kirjutada ametlikku argumenteeritud teksti testitakse seega lugemis- ja üldistusoskust. Sel on kaks põhjendust. Esiteks moodustatakse iga tekst mingis konkreetses kontekstis (st ta toetub alati kindla diskursuse tekstidele); teiseks

[88] Vrd Pajupuu, Pärn, Reins, Simm 1999

[89] Kindla vormi all ei mõelda siin teksti üheainsa paigutus- ja kompositsioonivormi järgimist, vaid ühe võimaliku üldvastuvõetava variandi tundmist.

tuleb õpetajatel vähemalt alates kohustusliku üldharidusastme ehk põhikooli lõpust lugemise-kirjutamise oskust ka sihipäraselt kombineeritud viisil arendada.[90]

Sellele ülesandele on lisatud teine kirjutusülesanne (ül. 6), kus alusteksti (ametiasutusse saadetud segase meili) lugemisel on märksa suurem roll. Nõnda osutub võimalikuks testida ennekõike formaalseid oskusi, nagu oskus suhelda asutuse nimel; meiliomane sõbralik viisakus ehk registri- ja stiilivahendite sobiv valik sõltumata aluskirja toonist; õige reaktsioon kohati inetutele, aga väljaloetavalt õiglastele süüdistustele; vastuskirja kompositsiooni erinõuete tundmine; suhtlusstiil jne. Niisugune ülesanne võimaldab edasi (ül. 7) testida registri ja stiili mõistet, nende ristuva skaala ja tekstis avaldumise vormide tundmist testitavale esitatud näidisloendi (*register vaba*, *stiil madalapoolne* jne) toel.

Kirjutamise osaoskuse (pädevuskomponent 3) hindamisel võetakse, nagu nimetatud, kirjutamisülesannete hinde kõrval arvesse õigekirja (küsimused 11–20 koos, pluss küsimus 31). Kirjutamisteadmiste juures (komponent 4) jäetakse aga igale õigekirja testivale küsimusele (11, 12 jne) muude parameetritega võrdne kaal. Nii näitab 3. komponent paremini sisulise kirjutamise oskust ja ühtlasi eeldusi seda hästi õpetada. Kirjutamise korrektsuskülg tuleb paremini esile 4. komponendis, olles tähtis näiteks algajate õpetamisel. Lugemistulemuste interpreteerimisel on omakorda võimalik kõrvutavalt arvesse võtta neid tekstianalüüsi tulemusi, mis ilmnevad kuulamisel, taustana aga lisaks ülesannetest arusaamist.

Niisuguses põimuvas süsteemis saavad kõik ülesanded ja nende üksikküsimused piisava kaalu, et tulemused lubaksid hinnata koolitustarvet kolmel tasandil.

[90] See on tegelikult igasuguse tekstitöö sisu juba varem, avaldagu siis õpilane arvamust loetu kohta või otsigu sealt vajalikku teavet.

TESTIMISE TULEMUSED

Testi tulemused on statistilises töötluses teisendatud 10 palli skaalale ja jagatud kolme rühma:

pädevus

- jätab soovida (0–5,9 punkti)
- on olemas/rahuldav (6–7,9 punkti)
- on (väga) hea (8–10 punkti).

Allpool esitatud tulemuste ja järelduste üldisema usaldusväärsuse tagab see, et testi 84 küsimust osutusid ühe erandiga statistiliselt piisaval määral eristusjõuliseks. Ainus erand nimetatud 84 hulgas oli küsimus nr 68, mis testis kultuuri olemuse mõistmist (*kas kultuur on päritav või õpitav*; 3 vastusevarianti). Sellele andis õige vastuse alla 5% testitutest.

Järeldus on ilmne: nii aine väga asjatundlike õpetajate kui ka nende suurema arenguvajadusega kolleegide hulgas on võrdselt palju inimesi, kes kultuuri iseärkuomadustest ei erista.[91] Vastava suhteliselt uue teabe levimatuse määr on ootamatult kõrge, kuid see ei kahanda testi üldist usaldusväärsust. Test näitab eriti selle küsimuse kaudu, et õpetajad ei pruugi neile adresseeritud kirjandust lugeda ka siis, kui see garanteeritult on koolidesse suunatud.[92]

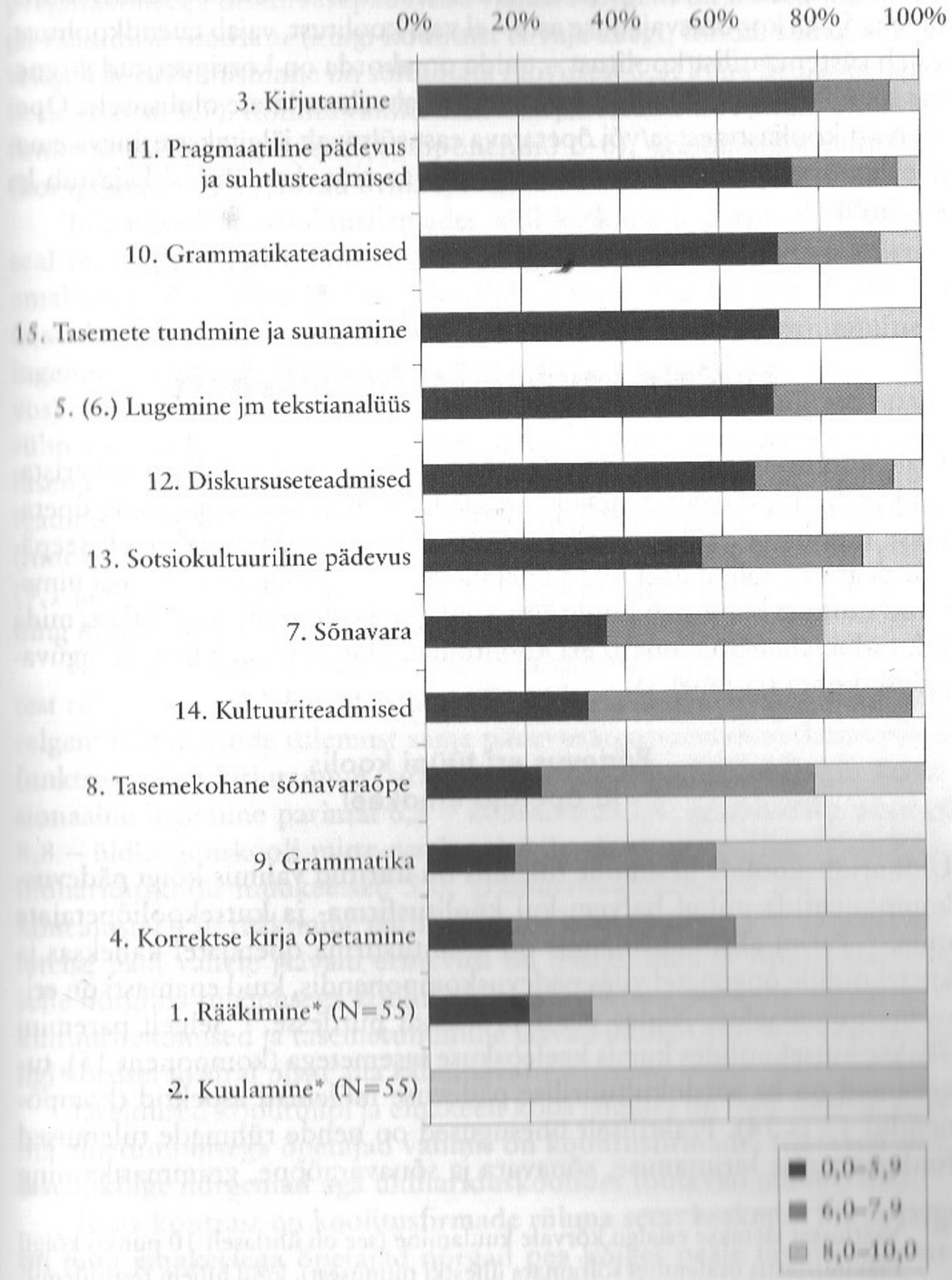
Tulemuste üldpilt

Joonis 1 annab võrdleva ülevaate kõigist eesti keele kui teise keele õpetaja pädevuskomponentidest kolmel tasemel sorteerituna nõrgema tulemuse järgi (vt joonist).

Joonisel kajastuvale toetuvad järeldused ja muud organisatoorselt üldolulist leiab koolitusvajaduse peatükis, kus teave on esitatud sihtrühmade kaupa. Tabelis 3 on seal rühmiti (s.o koolitüübist ja õpetaja emakeelest

[91] Vt Pajupuu 2000

[92] Hille Pajupuu eelviidatud raamat ilmus Phare käsiraamatute ja metoodikavihikute sarjas (vt Kerge 2001), mida jagati tasuta kõigile koolidele ja asjakohase suunitlusega raamatukogudele.



Joonis 1. Tulemuste üldpilt pädevuskomponentide kaupa

lähtudes) välja toodud iga pädevuskomponendi keskmine punktisumma, tabelis 5 aga koolitusvajaduse aste – ei vaja koolitust, vajab täiendkoolitust, vajab süstemaatilist koolitust –, mida omakorda on korrigeeritud järgnevas loendis vastavalt tabelis 4 esitatud emakeeleandmete olulisusele. Õpetatavast kooliastmest ja/või õpetatava east sõltuvalt jälgitakse erineva emakeelega õpetajate tulemusi kohe järgnevas osas, kus ühtlasi kajastub ka koolitüüp.

Tulemuste sõltuvus õpetaja emakeelest ja töökohast

Peale koolitüübi, mis on õpetaja emakeele kõrval üks olulisemaid eristavaid tegureid, eristab pädevust arusaamatul põhjusel seegi, keda õpetatakse (kooliaste / rühma iga). Ka töötavad õpetajad mitmel pool, seepärast peatume tulemustel nüüd õpetatava vanuseastme järgi. Et aga nimetatud tunnust raamistab koolitüüp, siis kõigepealt mõni sõna sellest, mida ütlevad analüüsitulemused eri koolitüübis töötavate õpetajate arenguvajaduse kohta (vt tabel 3).

Pädevus eri tüüpi koolis ja õpetaja emakeel

Üldhariduskoolide keskmine tulemus on uuritud valimis kõigi pädevuskomponentide puhul halvem kui koolitusfirma- ja kutsekooliõpetajate oma.[93] Parim absoluuttulemus oli koolitusfirma õpetajatel kaheksas ja kutsekoolide õpetajatel viies pädevuskomponendis, kuid enamasti on erinevus minimaalne, jäädes paari protsendi piirdesse.[94] Selgelt paremini ollakse kutsekoolides kursis keeleoskuse tasemetega (komponent 15), tugevamad on ka sotsiokultuurilise pädevuse mõlemad aspektid (komponendid 13 ja 14). Praktiliselt ühesugused on nende rühmade tulemused funktsionaalse kirjutamise, sõnavara ja sõnavaraõppe, grammatika ning

92 Vaatlusest jäetakse esialgu kõrvale kuulamine (see oli ühtlaselt 10 punkti kõigil rääkimistestis osalenutel sõltumata ühestki tunnusest), kuid hiljem testitulemusi kooliastmeti kokku võttes ei saa seda pädevust kõrvale heita, vastasel juhul oleks pilt moonutatud.

93 Kahe keelerühma koondtulemusi kajastab tabel 3 real "Kokku".

pragmaatilise ja diskursusepädevuse vallas. Nõrgem on kutsekooliõpetajal rääkimise osaoskus (kuigi koolitust ei vaja keegi, torkab silma, et kutsekoolide rääkimishinne on sõltumata rahvusest 8,3, kuna firmaõpetajate keskmine on 9,7). Kolmes valdkonnas – kirjakorrektsuses (komponent 4), funktsionaalses lugemises (komponendid 5-6), grammatikateadmistes (komponent 10) – juhivad firmaõpetajad.

Tulemused on koolitusfirmades küll keskmiselt parimad, kuid just seal on nad uuritud valimi järgi ka kõige tugevamas sõltuvuses õpetaja emakeelest. Madala tulemuse rekordid on mitte-eestikeelsete firmaõpetajate käes viie pädevuskomponendi puhul (funktsionaalne kirjutamine ja lugemine, grammatika, diskursuseteadmised ja sotsiokultuuriline pädevus) ning seesugust rekordit jagatakse ka sõnavara osas. Koolitusfirmade rühma sees on muu emakeelega õpetajad eestlastest paremad keeleoskuse tasemete tundmises (komponendid 8 ja 15) ja nendega võrdsed kultuuriteadmiste poolest. See-eest torkab nõrgemus järsult silma kirjutamisoskuse (hinded 6,5 ja 3,4) ja lugemisoskuse (6,9 ja 2,8) juures, sõnavara puhul (9,1 ja 5,0), grammatikas (8,8 ja 5,5), diskursuseteadmistes (6,5 ja 3,9) ning üldise sotsiokultuurilise pädevus vallas (7,1 ja 4,6).

Üldhariduskoolide mitte-eestlaste tulemused on kõigist vaadeldavatest rühmadest madalamad samuti viie pädevuskomponendi puhul. Võrrelgem mõnd nende tulemust sama pädevuskomponendi maksimumiga: funktsionaalne kirjutamine parimal 6,5 – kõnealusel rühmal 4,0; funktsionaalne lugemine parimal 6,9 – kõnealustel 3,4; grammatika parimal 8,8 – üldhariduskooli mitte-eestlastel 6,7; sõnavaras parim rühm 9,1 – üldhariduskooli muukeelsed 5,0; grammatikateadmised parimal 6,0 – kõnealustel 4,0; rääkimine parimal 10,0 – kõnealustel 7,5[95]. Kahe ja pooleteise palli vahele jäävaid erinevusi on teisigi, ilma et rühma paremus selle nõrgima tulemusega koolitüübi seeski ületaks üht-kaht protsenti (st kultuuriteadmised ja tasemetundmine jäävad üldhariduskooli eestlastega ligi võrdsel määral pisut alla rahuldava).

Järeldused koolitüüpi ja emakeelt koos jälgides on üsna ilmsed: **parima ainetundmisega õpetajad valimis on koolitusfirmades töötavad eestlased, kõige nõrgemad aga üldhariduskoolides töötavad muukeelsed.**

Terav kontrast on **koolitusfirmade rühma sees: keskmise hinde järgi on muu emakeelega õpetajad nõrgad pea kõiges peale tasemeorientat-**

95 Samas on rääkijate tulemused kõiges keskmiselt paremad kui ainult kirjutamistestis osalenutel (vt tabel 2), st ka vestluse sujuvustreeningut võib oletamisi vajada rohkem inimesi, kui tulemused näitavad.

siooni.[96] Kutsekooliõpetaja pole uuritavas valimis halvim milleski, parim aga küll – tervikpildis on ta tugev keskmine.

Pädevuse ootamatu sõltuvus õpilase vanusest

Eelkirjeldatud tulemusi vaadates tekkiski küsimus, kas kõik üldhariduskooli õpetajad on teistest halvemä ettevalmistusega või esilduvad mingid rühmad. Erinevus osutus sõltuvaks sellest, mis kooliastmel inimene õpetab. Tulemused on alljärgnevas – vt tabel 2 – ühitatud täiskasvanukoolituse omadega, sest osa õpetajaid tegeleb rööpselt nii laste kui ka täisealistega. Tabeli lõpus lisatakse niisugused pädevuskomponendid, mida mõõdeti ainult rääkimistestis, seejärel aga suuliselt osalenute kõigi komponentide keskmine – nii on näha, et rääkimistestis osalesid suhteliselt ainepädevamad. Suuliselt osalenute keskmine testitulemus on ligi kaks punkti ülejäänute omast kõrgem, erinedes ka kirjalikus pooles u. 1,7 punkti võrra.

Järeldused täpsustuvad tabeli põhjal.

Üldjäreldus uuritud valimist

Keskkooliõpetaja, kes õpetab paralleelselt ka põhikoolis, on ainepädevuselt tugev keskmine, aga **selgelt parimad on need, kes töötavad täiskasvanute ja keskkooliga.** Nähtavasti moodustab see rühm osati keelefirmade ning osati kesk- ja kutsekoolide alusel (ühena neist on õpetaja märkinud oma põhitöökoha). Ei ole võimatu, et väga hea tulemuse taga on EL Phare pikaaegne tähelepanu täiskasvanuõppele.[97] Niisamuti võib täiskasvanud õppur – seda on ju ka gümnaasiumiikka jõudnu – oma nõudlikkusega mõjutada õpetaja enesedistsipliini. **Keskkooliõpetaja on üldiselt tugev,** sest suhteliselt hea on ka ühtaegu kesk- ja põhikoolis õpetajate keskmine.

96 Nähtavasti on mõne muukeelseid õpetajaid palkava keelefirma suunitlus valmistada ette tasemeeksamiks, st ollakse kursis, millega peaks tegelema, kuid ei olda võimeline seda õpetaja keeleoskuse ja keeleteadmistega katma. Muu emakeelega firmaõpetajaid on valimis samal ajal liiga vähe, et üldistada neid järeldusi koolitusfirmade kohta üldse – iga selgunud fakt vajab aga tähelepanu.

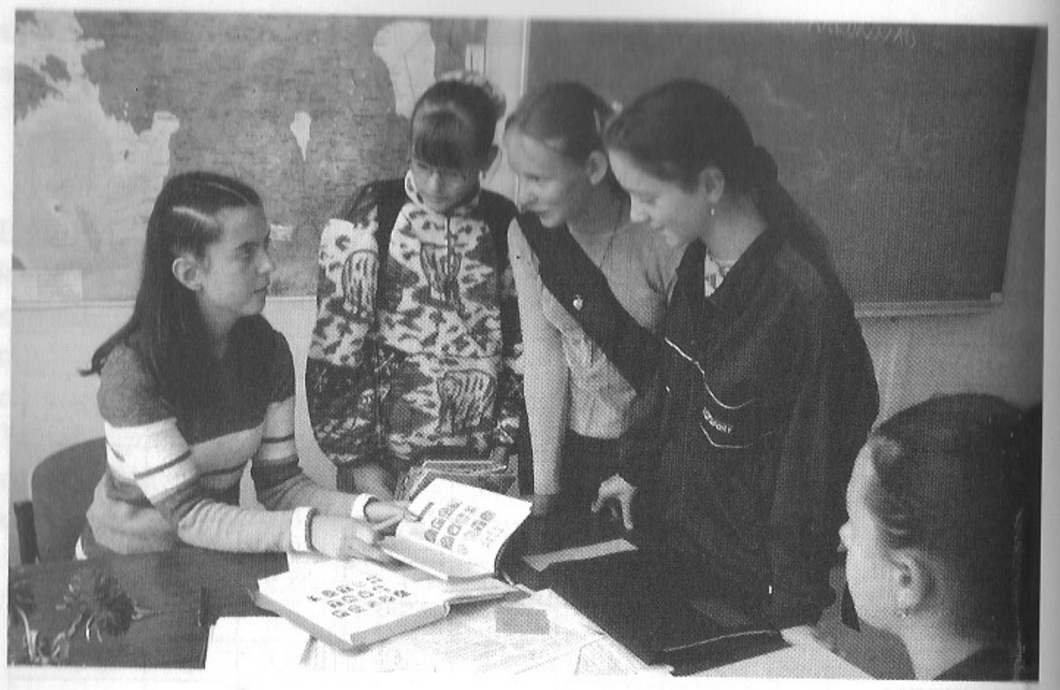
97 Hille Hinsberg (2000) kirjutab Õpetajate Lehes: "Terve aasta on Euroopa Liidu PHARE eesti keele õppe programm täiskasvanute eesti keele õpetajaid [*siinne sõrendus* – KK] koolitanud. Alates 1999. a märtsist on toimunud viis kahe-kolmepäevast seminari. Algselt "tulekahju kustutamisena" mõeldud koolitusest, kus prioriteediks informatsioon uue riikliku kolmeastmelise eksamisüsteemi kohta, on kujunenud metoodilise täiendusõppe tsükkel."

Tabel 2. Tulemused õpetatava kooliastme/vanuserühma järgi skaalal 0–10

	PÄDEVUS-KOMPONENT	ÕPETATAV KOOLIASTE /VANUS (N = ARV)						
		Algkool (+ põhikool)	Keskkool (+ põhikool)	Täiskasvanud (+ keskkool)	Põhikool (ainult)	Muu kombinatsioon	Keskmine	Olulisuse tõenäosus
		N=39	N=47	N=15	N=36	N=19	N=156	p
3	Kirjutamine	4,3	4,6	5,9	4,4	5,1	4,7	0,021*
4	Korrektse kirja õpetamine	7,0	7,7	7,9	7,4	7,7	7,5	0,162
5–6	Lugemine jm tekstianalüüs	2,9	4,1	6,0	3,9	4,2	4,0	0,045*
7	Sõnavara	5,1	6,6	9,0	6,4	6,4	6,4	0,000**
8	Sõnavaraõpe	6,6	6,8	7,2	6,7	5,9	6,7	0,049*
9	Grammatika	6,9	7,3	8,6	7,1	7,8	7,3	0,004**
10	Grammatikaõpe	3,8	4,9	5,8	4,3	4,8	4,6	0,007**
11	Pragmaatiline pädevus	3,9	5,1	5,2	4,9	4,6	4,7	0,026*
12	Diskursuse-teadmised	5,3	5,4	6,1	5,0	5,6	5,4	0,209
13	Sotsiokultuuriline pädevus	5,9	6,1	6,6	5,5	6,5	6,0	0,245
14	Kultuuri-teadmised	5,5	5,6	5,1	5,5	6,1	5,6	0,698
15	Taseme-tundmine	4,2	6,0	5,3	4,7	5,0	5,1	0,287
	Kirjaliku testi keskmine	**5,1**	5,9	6,6	5,5	5,8	5,7	
	ARV	N=10	N=17	N=1	N=17	N=10	N=55	
1	Rääkimine	6,2	8,8	10,0	8,2	9,3	8,2	0,003**
2	Kuulamine	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	
	Rääkimistestis osalejate keskmine[98]	6,4	7,6	9	7,7	8,2	7,6	

* $p < 0,05$ (erinevus on statistiliselt oluline nivool 0,05)
** $p < 0,01$ (erinevus on statistiliselt oluline nivool 0,01)

98 NB! Veelkord: nimetatud keskmine hõlmab kogu testi, st ka suulises testipooles osalenute kirjaliku testiosa tulemusi.



Kahjuks ei ole võimalik väita, kui palju koolitusfirmade õpetajaid kuulub nn muude kombinatsioonide rühma – oletamisi peab see osa olema väikse valimi kohta suhteliselt suur ja mitte kõige parema tulemusega, sest siin tugevaimad täiskasvanute-keskkoolinoorte õpetajate tulemused on firmaõpetajate ehk koolitüübi parimast keskmisestki selgelt üle. Uuritud valimis mõjutas selle rühma tulemust negatiivses suunas teatavasti mitteeestlaste ootamatu pädevusdefitsiit.

Üldhariduskoolide õpetajatest on **seis kriitiline nende puhul, kes õpetavad ainult algkoolis ja/või põhikoolis,** ning mitte mujal või muudel astmetel. Kirjaliku testiosa parimatele jääb algkooliõpetajate ainepädevus keskmiselt alla tervelt 1,5 hindepalli võrra ehk üle 20%; ülejäänud rühmade keskmisest erineb see 0,8 punkti ehk u. 14%.[99] Ainult põhikoolis õpetajate seis on pisut parem: parimast erineb nende tulemus 1,1 punkti võrra (u. 17%) ja ülejäänute keskmisest vähem (u. 5%).

99 On liiga ilmne, et sellised faktid on karjuvad: algkoolis pannakse keeleoskusele alus ja see on keele omandamise kõige vastuvõtlikum iga. Algkooli mõiste vajab seejuures täpsustamist: õpetajad võivad sõna traditsioonist lähtudes pidada silmas esimest nelja klassi, kuigi seaduslikult on algkool 6-klassiline. Nii ehk teisiti on tulemus kurb, sest kus tahes algaks põhikool tähenduses 'keskaste', ka seal ei paku iga õpetaja uuritud valimi andmetel kaugelt kõike võimalikku.

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJATE KOOLITUSVAJADUS

Koolitusvajadus koolitüübiti õpetaja emakeéle järgi

Kuivõrd detaile on palju, esitatakse alljärgnevalt kolme koolitüübi õpetajate hindeülevaade (tabel 3), mille põhjal koostati koolitusvajaduse ülevaatetabel (tabel 5). Koolitusvajaduse määramisel on arvestatud ka õpetaja emakeelt (tabel 4). Emakeele tabeli järgi korrigeeriti õpetajate koolitusvajadust (vt "Koolitusvajaduse ülevaade pädevuskomponentide kaupa").[100]

Tabel 3. Hindelised tulemused skaalal 0–10 koolitüübiti

PÄDEVUS-KOMPONENT		KOOLI-TÜÜP	Üld-haridus-kool	Koolitus-firma	Kutse-kool	Kesk-mine	Olulisuse tõenäosus
		ÕP ARV	N=119	N=25	N=12	N=156	p
3	Kirjutamine	eesti	5,2	6,5	6,1	5,6	0,015*
		muu	4,0	3,4	4,4	4,0	0,472
		kokku	4,5	5,5	5,5	4,7	0,023*
4	Korrektse kirja õpetamine	eesti	7,8	8,4	8,3	8,0	0,170
		muu	7,2	7,2	5,9	7,1	0,289
		kokku	7,4	8,0	7,4	7,5	0,134
5-6	Lugemine jm tekstianalüüs	eesti	4,0	6,9	5,0	4,8	0,008**
		muu	3,4	2,8	5,0	3,4	0,523
		kokku	3,6	5,5	5,0	4,0	0,015*
7	Sõnavara	eesti	7,7	9,1	7,5	8,0	0,013*
		muu	5,0	5,0	7,5	5,1	0,287
		kokku	6,0	7,7	7,5	6,4	0,010**

100 Loend ei jälgi õppetöö iseloomu (keda inimene õpetab), vt tabel 2 eespool.

8	Taseme-kohane sõnavaraõpe	eesti	6,8	6,9	6,8	6,8	0,890
		muu	6,4	7,2	7,9	6,6	0,043*
		kokku	6,6	7,0	7,2	6,7	0,208
9	Grammatika	eesti	8,1	8,8	8,0	8,3	0,043*
		muu	6,7	5,5	7,0	6,6	0,130
		kokku	7,2	7,7	7,6	7,3	0,294
10	Grammatika-teadmised	eesti	4,8	6,0	5,5	5,2	0,101
		muu	4,0	4,7	4,8	4,1	0,501
		kokku	4,3	5,5	5,2	4,6	0,006**
11	Pragmaatiline pädevus ja suhtlus-teadmised	eesti	5,0	5,7	5,2	5,2	0,454
		muu	4,3	4,4	4,7	4,3	0,918
		kokku	4,6	5,2	5,0	4,7	0,221
12	Diskursuse-teadmised	eesti	5,9	6,5	6,5	6,1	0,182
		muu	5,0	3,9	4,8	4,9	0,203
		kokku	5,3	5,7	5,9	5,4	0,504
13	Sotsio-kultuuriline pädevus	eesti	6,6	7,1	7,5	6,8	0,316
		muu	5,6	4,6	5,4	5,5	0,364
		kokku	5,9	6,2	6,7	6,0	0,525
14	Kultuuri-teadmised	eesti	5,5	5,6	6,7	5,7	0,258
		muu	5,6	5,6	5,0	5,6	0,856
		kokku	5,6	5,6	6,1	5,6	0,819
15	Tasemete tundmine ja suunamine	eesti	4,5	5,0	7,1	4,9	0,200
		muu	4,7	6,9	8,8	5,1	0,051
		kokku	4,7	5,6	7,7	5,0	0,011*
		ARV	N=49	N=4	N=2	N=55	
1	Rääkimine	eesti	9,6	10,0	8,3	9,6	0,478
		muu	7,5	8,8	8,3	7,6	0,817
		kokku	8,1	9,7	8,3	8,2	0,354
2	Kuulamine	eesti	10,0	10,0	10,0	10,0	
		muu	10,0	10,0	10,0	10,0	
		kokku	10,0	10,0	10,0	10,0	

* p <0,05 (erinevus on statistiliselt oluline nivool 0,05)
** p <0,01 (erinevus on statistiliselt oluline nivool 0,01)

Tabel 4. Hindelised tulemused skaalal 0–10 õpetaja emakeele järgi

PÄDEVUS-KOMPONENT		EMAKEEL			
		Eesti N=66	Muu N=84	Keskmine N=150	Olulisuse tõenäosus p
3	Kirjutamine	5,6	4,0	4,7	0,000**
4	Korrektse kirja õpetamine	8,0	7,1	7,5	0,000**
5-6	Lugemine jm tekstianalüüs	4,8	3,4	4,0	0,008**
7	Sõnavara	8,0	5,1	6,4	0,000**
8	Sõnavaraõpe	6,8	6,6	6,7	0,291
9	Grammatika	8,3	6,6	7,3	0,000**
10	Grammatikaõpe	5,2	4,1	4,6	0,001**
11	Pragmaatiline pädevus	5,2	4,3	4,7	0,002**
12	Diskursuseteadmised	6,1	4,8	5,4	0,000**
13	Sotsiokultuuriline pädevus	6,8	5,5	6,0	0,000**
14	Kultuuriteadmised	5,7	5,6	5,6	0,803
15	Tasemetundmine	4,9	5,1	5,0	0,752
	ARV	N=17	N=36	N=53	
1	Rääkimine	9,6	7,6	8,2	0,001**
2	Kuulamine	10,0	10,0	10,0	

* p <0,05 (erinevus on statistiliselt oluline nivool 0,05)
** p <0,01 (erinevus on statistiliselt oluline nivool 0,01)

Tabel 5. Koolitusvajadus koolitüübi järgi skaalal 0–10[101]

PÄDEVUS KOMPONENT		Ema-keel	KOOLITÜÜP		
			Üldhariduskool	Koolitusfirma	Kutsekool
1	Rääkimine	eesti	III	III	III
		muu	II	III	III
2	Kuulamine	eesti	III	III	III
		muu	III	III	III
3	Kirjutamine	eesti	I	II	II
		muu	I	I	I
4	Korrektse kirja õpetamine	eesti	II	III	III
		muu	II	II	I*
5-6	Lugemine jm teksti-analüüs	eesti	I	II	I
		muu	I	I	I
7	Sõnavara	eesti	II	III	II
		muu	I	I	II*
8	Tasemekohane sõnavaraõpe	eesti	II	II	II
		muu	II	II	II
9	Grammatika	eesti	III	III	III
		muu	II	I*	II
10	Grammatikateadmised	eesti	I	I	I
		muu	I	I	I
11	Pragmaatiline pädevus ja suhtlusteadmised	eesti	I	I	I
		muu	I	I	I
12	Diskursuseteadmised	eesti	I	II	II
		muu	I	I	I
13	Sotsiokultuuriline pädevus	eesti	II	II	II
		muu	I	I	I
14	Kultuuriteadmised	eesti	I	I	II*
		muu	I	I	I
15	Tasemete tundmine ja suunamine	eesti	I	I	II
		muu	I	II	III

* Valimi väiksuse tõttu on täienduskoolituse vajadust tärniga märgitud pädevuskomponendi puhul hiljem korrigeeritud tabeli 4 järgi (vt vahetult järgnevat osa).

[101] I aste (punktid 0–5,9) – vajab süstemaatilist koolitust
II aste (punktid 6–7,9) – vajab täiendkoolitust
III aste (punktid 8–10) – ei vaja täiendkoolitust

Koolitusvajadus pädevuskomponentide kaupa[102]

1. **Rääkimine:** II astme koolitus – üldhariduskoolide muukeelsetele õpetajatele.[103]
2. **Kuulamine:** Täienduskoolitust ei vaja.
3. **Kirjutamine:** I astme koolitus üldhariduskoolide õpetajatele, koolitusfirmade ja kutsekoolide muukeelsetele õpetajatele; II astme koolitus keelefirmade ja kutsekoolide eestikeelsetele õpetajatele.
4. **Korrektse kirja õpetamine:** II astme koolitus üldhariduskoolide õpetajatele, keelefirmade ja kutsekoolide muukeelsetele õpetajatele.
5-6. **Lugemine ja muu tekstianalüüs:** I astme koolitus üldhariduskoolide ja kutsekoolide õpetajatele ning keelefirmade muukeelsetele õpetajatele; II astme koolitus keelefirmade eestikeelsetele õpetajatele.
7. **Sõnavara:** I astme koolitus muukeelsetele õpetajatele; II astme koolitus üldhariduskoolide ja kutsekoolide eestikeelsetele õpetajatele.
8. **Tasemekohane sõnavaraõpe:** II astme koolitus – kõigile.
9. **Grammatika:** II astme koolitus muukeelsetele õpetajatele.
10. **Grammatikateadmised:** I astme koolitus – kõigile.
11. **Pragmaatiline pädevus ja suhtlusteadmised:** I astme koolitus – kõigile.
12. **Diskursuseteadmised:** I astme koolitus üldhariduskoolide õpetajatele ning keelefirmade ja kutsekoolide muukeelsetele õpetajatele; II astme koolitus keelefirmade ja kutsekoolide eestikeelsetele õpetajatele.
13. **Sotsiokultuuriline pädevus:** I astme koolitus kõigile muukeelsetele õpetajatele; II astme koolitus kõigile eestikeelsetele õpetajatele.
14. **Kultuuriteadmised:** I astme koolitus – kõigile.
15. **Tasemete tundmine ja suunamine:** I astme koolitus üldhariduskoolide õpetajatele ja keelefirmade eestikeelsetele õpetajatele; II astme koolitus keelefirmade muukeelsetele õpetajatele ja kutsekoolide eestikeelsetele õpetajatele.

[102] NB! Loend ei kajasta täiendust vajavate õpetajate hulka, vaid vajaduse sõltuvust õpetaja emakeelest ja koolitüübist. Nii ei tähenda väljend "kõigile", et enamik õpetajaid teatud pädevust peaks arendama, vaid et koolitust vajatakse igal pool üle Eesti sõltumata venekeelse kooli eesti keele õpetajate emakeelest ja koolitüübist. Koolituse vajajate hulga ligikaudseks määramiseks tuleks kasutada joonist "Tulemuste üldpilt" testitulemuste peatüki algul.

[103] Innustav oleks märkida ära ka need rühmad, kes on igas pädevusliigis tugevad ega vaja koolitust, kahjuks kahandaks see aga ülevaatlikkust – kirjutajatel jääb üle vabandust paluda.

Õpetaja arenguvõimalused

Kuivõrd koolitamine pädevuskomponentide kaupa ei ole alati otstarbekas[104] – nt kulukuse tõttu –, siis toome alljärgnevas esile mõned koolitusvormid, mis testitulemuste järgi on vajalikud ja sobilikud. Nad peaksid eesti keele kui teise keele õpetajale pakkuma just tema kombineeritud vajadustel põhinevaid arenguvõimalusi.

Lähtume testis selgunud asjaolust, et kuue lähedaselt nõrgima pädevuskomponendi hulgas on kaks osasoskust (kirjutamine-lugemine); pragmaatiline pädevus koos suhtlusteadmistega ja eraldi abstraheeritud diskursuseteadmised, aga ka keeleoskustasemete tundmine ja oskus grammatikat funktsionaalselt õpetada-seletada. Lisaks on õpetaja kultuuriteadmised küll keskmiselt rahuldavad, kuid üliharva head ja kiita pole sotsiokultuuriline pädevus tervikuna (vt "Tulemuste üldpilt").

Allpool võetakse arvesse, et keeleõpetuse olulistes pädevusliikides ilmneb detailseid (eespool kajastamata) puudujääke seal, kus nad õpilaste toimetulekut hakkavad mõjutama: näiteks kirjaliku keelekasutuse grammatika, eesti keele häälduse ja kõne loomulik sujuvus, õpilastööde parandamine vm. Ehkki need ei ole otseselt näha pädevuskomponendi üldhindes ega mõjutagi seda tingimata tugevasti, vajatakse asjakohast koolitust oma nõrku-tugevaid külgi tundes kindlasti.

Järgnevas tuuakse esile rida arengusõbralikke koolitusvorme, osutades nende adressaati, ainepädevuse tahkude ärengule soodsat sisu ja kohati ka koolituse võimalusi – järgneval on muidugi ainult tähelepanu juhtimise funktsioon.[105]

Hääldusõpetus. Hääldus vajab tugevamat või nõrgemat lihvi umbes kahel kolmandikul neist õpetajatest, kellele eesti keel ei ole emakeel. Ehkki see enamasti ei sega nende aktiivset suulist suhtlust, ei saa õpetajate hääldusprobleemisse suhtuda kui kõrvalisse, nagu on õige üldisemalt. Einar Kraut on välja töötanud hääldusõpetuse tervikliku meetodi (sihtrühm õpilased), millega õpetajatel on juba aasta jagu olnud võimalik tutvuda.[106]

[104] Olgu osaoskused, pädevusliigid vm – kõik on ju abstraheeritud ühest ja samast – keel on tervik. Ka ei ole õpetaja ainetundmuse arengut sageli vajalik ega võimalik eesti keele oskusest lahus hoida, sest seletuste täielik mõistmine eeldab teadmise rakendust keelele, see aga keeleoskust.

[105] Soovitused on kõrvalised võrreldes tabelis 5 esitatud ülevaate ja järgneva loendiga ega püüa seal toodut korrata.

[106] Vt Kraut 2000

Nähtavasti tuleks kõigepealt anda õpetajale võimalus selle järgi treenida omaenese hääldust. Ühtlasi tagab hääldusе metoodiline õppimine (eriti kui seda suunab meetodi autor) võgotskilikus arusaamas selle, et õpetajad hakkavad rakendatud meetodit valdama. Algajad vajavad lihvi kõige enam – nende häälдus häirib kaks korda sagedamini kui keskmise staažiga ja kolm korda sagedamini kui suure staažiga kolleegide juures.

Vestlusklassid. Kirjanduses[107] kõrgtaseme olulise arendajana esile toodud vestlusklasse näib juba ainuüksi kõne sujuvushäirete tõttu vajavat kolmandik õpetajatest – sealhulgas üksikud eestlasedki. Põhiosas arendab niisugune kursus pragmaatilise ja sotsiokultuurilise pädevuse komponente, õpetades ka tekste olukorrakohaselt diskursusesse siduma (nt koosoleku, läbirääkimiste, ametivestluse, tööintervjuu vm suunatud dialoogi jt olukordade läbimängimine). Viimati mainitud pädevusliikides on nõrgal või keskmisel tasemel valdav enamik sõltumata emakeelest.

Klassid võiksid olla mitmevormilised, nt ka temaatilised. Teemadest toovad testid esile kultuuri olemuse ja kultuuride võrdluse, mille alal teadmised ei ole enamasti korras, nagu nad pole korras sõnavara omandamise allikate puhul eri tasemetel ja kooliastmetes jm. Väidelda oleks kasulik hea kirjutise olemuse üle, samuti suhtlemise üle erinevais olukordades, sealhulgas ametiisiku teksti sõnastuse kui keelelise käitumise viisi üle jne. Rööpselt võimaldab õpivorm treenida suulise kõne grammatikat, milles vajab lihvi kolmandik muukeelseid. Lisaks võib konkreetse vestluse toetada ette läbiloetud tekstile ja sel moel harjutada eesmärgistatud kriitilist lugemist. Sõnavara arenemise lisanev aspektki on tähtis, sest väga mitmekesist sõnavara näitas ainult viiendik testitutest.

Kursuste mahu määravad peamiselt võimalused – vorm ei ole nähtavasti tõhus tihendatuna, kuid teda võib üheaegselt välja pakkuda eri kujul ja erineva suunitlusega, muuhulgas kaasates vestlust juhtima sootuks muude alade inimesi, kel on vestluse juhtimise oskus või kelle sõnavõtule või (loetud) teosele vestlus toetada. Kui rahalised võimalused on piiratud, peaks kool oma õpetajat kursusele soovitama või registreerimisel vestluspädevuse komponente kursuse suunitlust arvestades testitama[108], kuid just tugevate vestlejate osavõtt (muidugi selges vähemuses) tõstab ka teiste taset.

Funktsionaalse kirjutamise eri tüüpi kursused võiksid olla kas pikaaegsed või tihendatud, aga neid on õpetajal vaja mahukana, sest nad

[107] Vt Loog, Kerge 1999

[108] Registreeritavaid võib testida ka tulevase rühma taset ja eesmärke silmas pidades.

lubavad tal üheaegselt arendada mitut oma ainepädevuse nõrgemat komponenti. Ühtlasi näivad kursused nõudvat tulemuste kontrolli.[109]

Tähelepanu vajab asjalik kirjutamine igast küljest – info järjestamine ja sidumine tekstis, teksti sidumine alustekstidega; kirjutise toon, registri ja stiilivahendite valik; isegi teksti kompositsiooniosad, paigutus jm, ja seda testi järgi nii tarbekirjades kui ka meilisuhtluses. Alustekstide hulka tuleks haarata diagrammid, graafikud, tabelid jms ning arendada seega ühtaegu funktsionaalset lugemist ja diskursusetaju. Rööpselt saab treenida kirjalikku grammatikat, milles tulemused olid oodatust halvemad sõltumata emakeelest (eriti puudutab see teksti sidumist). Individuaalselt on võimalik pöörata tähelepanu kirja korrektsusele (eriti vajalik algkooliõpetajatele), arendada sõnavara (mõneti vajalik 80%-le, iseäranis aga jälle algkooliõpetajatele), kasutada keelelise enesekontrolli allikaid (vajalik eestlaste enamikule ja ligi kõigile muukeelsetele) jne. Muuhulgas sobib kursuste jaoks kohandada Martin Ehala eesti gümnaasiumile suunatud õpivara.[110]

Eraldi toome välja, et korrektse kirjaga saavad õpetajad küll hakkama, aga parandavad töid üle. Seetõttu on 4. komponendi puhul tähelepanu alla sattunud 60% eesti õpetajaid ja 90% muu emakeelega õpetajatest. Viimaste arenguvajadus on suurem ka paranduste (pluss märkamata jäänu) hulga ja laadi tõttu.

Tekstiõpetus. Kursus võiks ühendatult arendada lugemise osaoskust ja sõnavara ning pragmaatilist, sotsiokultuurilist ja diskursusepädevust laiemalt. Mõttekaim on ta rakenduslikuna, s.o põhinedes konkreetsete tekstide, sealhulgas kindlasti suuliste tekstide igakülgsel analüüsil (funktsioon, žanr, adressaat, vastuvõtu olukord, registri- ja stiilitunnused, sidumine, faktipõhisus ja viitamine, sisu ja allusioonid, kompositsioon ja lõiguseosed – allteemad, nende illustreeritus, järeldused, üldistused –, lõikude üleminekud jne). Kui loetud või kuuldud teavet paralleelselt rakendada, peaks kursus andma eeldusi ka kirjutamise osaoskuse arengule.

Praktilisuse võib sisse tuua näiteks loovalt jäljendava tegevusega (kirjutise või kõne ümberkodeerimine ehk sisu matkimine erinevast olukorrast tingitud vormis; teksti vormitunnuste matkimine ja temaatilised piirangud, mis seda teha ei luba vms).

[109] Märkusega juhime tähelepanu sellele, et sageli suhtub mingi osa täiendkoolituse saajatest kursuste sisusse ükskõikselt, kui see ei lõpe eksami või arvestusega ega nõua tingimatut kaasatöötamist. Täiendkoolituse tunnistus peaks aga tõendama aine sooritamist, nagu seda nõutakse ülikoolis. Häirivat võrdlemist väldib vajadusel arvestuse tüüpi kontroll. Mööngem: on mitut sorti pädevusi, mida täpselt mõõta ei saa, ei tasu või oleks üldse asjatu ja segav.

[110] Ehala 2000

Eesti keele käsiraamatute ja sõnaraamatute kursus. Omaette kursuse järele paistab olevat vajadus lausa rakenduslikul kujul – nt võiks üks osa sellest koolitada õpilastööde jm tekstide täpset parandamist eri tüüpi keelealikate üheaegsel toel, hõlmates nii grammatilist – s.o muute-, sõnamoodustus- ja süntaktilist – infot kui ka sõnade ja vormide õigekirja. (Õpilastööde vale või asjatu parandamine oli, nagu mainitud, sõltumata emakeelest ulatuslik.) Kursuse teine orientatsioon võiks olla sõnaraamatute kasutusharjumuse tekitamine ja nende tugi eri tasemete või astmete keeleõppes, eriti kui sellega ühendada arutelu sõnavara mitmekülgse omandamise allikate üle. Igalaadsed harjutused, mis vajavad kindlat tüüpi keeleteabe leidmist (hääldus-, morfoloogia-, süntaksi-, tähendus-, õigekirjainfo), on teretulnud, pakkudes eeskuju õpetaja enda töös.[111]

Grammatikakursust võiks tiheda, lühikese ja rakenduslikuna pakkuda ennekõike mitte-eesti emakeelega õpetajatele ja valikuliselt – eritähelepanu vajavad näiteks ainult alg- ja põhikoolis õpetavad inimesed, kes raskemate astmetega ei tegele. Töö peaks testitulemusi arvestades olema ennekõike kirjalik ja kursuse tulemus kontrollitud.

Grammatikateadmiste kursust on vaja valdaval enamikul õpetajatest üsna ulatuslikuna ja süvendatuna, kusjuures loenguvorm sobib vaid väheses mahus – õpetajad peaksid loenguteabe alusel seletuste ja põhjenduste üle aru pidama, et õpilaste taseme ja eaga sobivad seletuse ja töö vormid leida. Seletusi võiks harjutustes üksikjuhtudele rakendada ja teema ühendada grammatikaõppe meetodite rakendamisega. Eriti madal oli grammatikateadmiste keskmine hinne neil, kes õpetavad ainult alg- ja põhikoolis.

Niisugune olukord on teatud piirini loomulik arusaamade järsult muutuvas kontekstis. Muutunud on lähenemine nii keeleõppele kui keelele. Ka grammatikat vaadatakse ennekõike funktsionaalselt ja tekstikeskselt, rõhudes näiteks vormikasutuse kindlale lauseümbrusele, vormi alus-sõna ja lausega viidatava situatsiooni tähendusele. Täiendõppele paku-

[111] Vajadus kursuse järele näitab ka seda, et hädasti oleks vaja kooli eri astmetele suunatud sõna- ja käsiraamatuid – olemasolevaid ei ole käepärast ning need (sh M. Erelt, T. Erelt, K. Ross 1997) pole kaugeltki jõukohased enne gümnaasiumiastet. Ka ei ole koolidel suuri sõnaraamatuid (nt ÕS 1999, EKSS 1988–) võimalik muretseda. Nimetatagu, et ühes eksemplaris peab seegi võimalik olema – kui õpetajal endal on enesekontrolli harjumus, siis ta juhtkonnalt ka vastavat materjali nõuab.

vad alust mitu ilmunud eriväljaannet[112] ja terve hulk eesti grammatikanähtuste moodsat kirjeldust, mis rakendusaspekti esialgu ei arvesta.

Sellinegi kursus peaks lõppema mingi taset kontrolliva tööga.

Kultuuriõpetus. Kultuuri tutvustab eesti keeles mitu raamatut[113], kuid selle ala teadmisi jääb vajaka praktiliselt kõigil õpetajatel. Näib, et valdavalt ei teata, mis on kultuur – kas see on päritav või õpitav. Kultuuri mõistetakse ilmselt kitsamas tähenduses, s.o kui kunsti, kirjandust, muusikat, rahvaloomingut, haridust ja kasvatust, mitte aga kui ajaloolise pärandina saadud usuliste, poliitiliste ja esteetiliste vm väärtushinnangute kogumit, mis omandatakse sotsialiseerumisprotsessis ja mis on vähemalt osaliselt ühine inimestel, kes elavad või on elanud ühesuguses sotsiaalses ümbruses. Alusteadmiste puudumise tõttu ei nähta seoseid ka kultuuri ja inimestevahelise suhtluse ning vestluskäitumise vahel. Õpetajad, kes õpetavad teisest rahvusest lapsi, võivad kultuuriteadmiste puudumise tõttu pidada kultuurist tingitud käitumisjooni lapse isikupäraks või rängemal juhul halvaks/ebaviisakaks käitumiseks.[114]

Alusteadmisi kultuurist on lihtne saada ka iseseisvalt eelpool viidatud raamatuid lugedes. Kui alusteadmised on käes, märgatakse kultuurijooni juba kõikjal, nii raamatut lugedes, televiisorist-raadiost vestlussaateid jälgides kui ka igapäevasuhtluses.

Alusteadmiste olemasolu korral võib juurde võtta kitsamalt piiritletud lühikursusi või loenguid, nagu näiteks *Õpetaja ja õpilase suhtlus erinevates kultuurides*, *Eesti vestluskäitumise jooni*, *Eestlaste ja venelaste põhilisi kultuurierinevusi*, *Kuidas siduda keeleõpetust kultuuriõpetusega* vms.

112 Krall, Sõrmus 2000; Metslang, Tomingas, Vare, Õispuu 2000; Kerge 2000

113 Nt Lewis 1997; Pajupuu 2000

114 Sotsiokultuurilist pädevust, sh eriti kultuuritundmist peetakse väga tähtsaks õppefaktoriks. Vt nt Canales, Ruiz-Escalante 1993

KOKKUVÕTTEKS

Kokkuvõtteks võib öelda, et ainepädevuse test näitas eesti keele kui teise keele õpetajate suurt arenguruumi. Jääb üle küsida, kas ja millises ulatuses on see loomulik.

Õpetamiseks vajalik teave moderniseerub, isegi keeleoskust ennast mõistetakse tänapäeval sootuks teisti kui Eestis veel kümnekonna aasta eest. Ideaalset tulemust oleks seega olnud raske eeldada. Ühelt poolt võtavad ühiskondlikud protsessid alati oma aja, teiselt poolt toimub erialateabe uuenemine tänapäeval aga kiirusega, mis nähtavasti ka Eesti jaoks tuttavale teabele ehitatud pädevustesti mitte kunagi kõigil sajaprotsendiliselt sooritada ei lubaks. **Testi tulemused ei ole seega mitte mingil määral hinnang, vaid fakt.**

Ainepädevuse mõõtmine ei luba eesti keele puhul liiga suuri üldistusi detailides, vaid pigem tervikuna. Keeleoskus peab õpetajal kahtlemata väga hea olema, ning see on ka keele süsteemi piisava tajumise eelduseks (viimast tuleb nimelt omakorda näha tänapäevase kommunikatiivse keeleõppe eeldusena[115]). Need poolused sisaldavad aga terve hulga omavahel põimuvaid pädevuskomponente. Lisaks tuleb õpetajal oma õpilase või õpilasrühma individuaalseks suunamiseks ära tunda keeleoskuse iga komponendi ja keelelise pädevuse iga liigi tasemekohane avaldumine keelekasutuses. Arenguruumi jätkub kõigil, sest pidevõpe ongi muutunud aja vältimatuks kaasnähuks.

Kõige nõrgemaks osutusid oskus funktsionaalselt kirjutada ja lugeda ning nendega tihedalt seotud diskursuseteadmised, pragmaatiline pädevus, suhtlus- ja kultuuriteadmised.[116] Viimati nimetatud valdkonna tulemus haakub ka õppeprotsessi juhtimispädevuse lüngaga – keeleõpet ei osata muuta kultuuri- ja muus mõttes keskkonnakohaseks ning see raskendab integratsiooniprotsessi.[117]

115 Krall, Sõrmus, Toomsalu 1997

116 Joonist, mis üldpilti kajastab (vt peatükki "Testimise tulemused") tuleks lugeda n-ö kahtpidi – ühelt poolt on siinkohal loetletu enamik nõrkade ja keskpäraste tulemuse peegel, teisest küljest on kultuuriteadmised nende hulka lülitatud põhjusel, et seal oli vähim väga head tulemust.

117 Vt peatükki "Õpetajate arenguvõimalused" õppeprotsessi juhtimispädevuse koolitusvajaduse osas

Ka keeleoskuse tasemete avaldumisega ei olda kaugelt vajalikul määral kursis. Kuigi õpetajate ainemetoodiline oskus õpilasele individuaalselt läheneda on keskmiselt ligi hea, tuleb selle rakendamiseks tabada, mida õppuril individuaalselt eesmärgiks seada. See teises uuringuosas saadud tulemus ei ole ühtaegu kooskõlas asjaoluga, et kaks kolmandikku uuritud valimi õpetajatest ei oska sõnavaraõpet tasemekohaselt suunata ning kolmveerand ei oska keeleoskuse taset määrata ja parandab kirjalikke töid üle. Paremini korreleerub tulemus ainemetoodiliste oskuste pelgalt rahuldava keskmisega (2,2 viie palli skaalal), st pisut vähese pagasiga, mida individuaalselt rakendada.

Ainepädevustesti tulemused sõltusid uuritud valimis kõige selgemini testitu emakeelest ja nõrgemal määral ka koolitüübist[118], erinemata oluliselt piirkonniti ja paranedes töökogemuse suurenemisega vaid veidi, st statistiliselt ebaolulisel määral. Seevastu osutus arenguruum kõige avaramaks inimestel, kes õpetavad eesti keelt teise keelena kas algkoolis või põhikoolis, töötamata mujal või muude astmetega.

Kokkuvõte võiks kõlada: eesti keele kui teise keele õpetamise tulemusi toetab, kuid ei määra alati õpetaja emakeel, vaid selle keele kasutamise teadlik funktsionaalsus, mis nõuab tervet tänapäevaste sotsiokultuuriliste ja suhtlusteadmiste gammat ning aitab ka keele süsteemi kommunikatiivse eesmärgiga õpetada.

Lisaks näib korrektuuri vajavat Eesti õpikeskkond oma stiimulitega.[119] Muuhulgas paistab palgakonkurents hetkel määravat õpetaja töökohta – parimad õpetavad täiskasvanuid ja keskkooliastme õpilasi. Algkoolis töötavad seevastu uuritud valimi andmetel kõige madalama pädevusega inimesed, kuigi see on keeleõppe vastuvõtlikem iga, ja keskastmes õpetajamisega piirdujate pädevuspilt on vaid veidi parem.

Loodetavasti näitavad esitatud tulemused kätte tee, mida ja kui suurel määral peaks keegi juurde õppima, et olla ainepädevuses tasemel.

118 Vt peatükki "Eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadus" alguspoolt siinsamas

119 Keskkonna kohta vt osa "Pädevusmudelid ja õpetajatöö tänapäevane hindamine" peatükki "Miks hinnatakse tegevust"

VIIDATUD KIRJANDUS

JoAnn CANALES, Jose Agustin RUIZ-ESCALANTE 1993, **A Pedagogical Framework for Bilingual Education Teacher Preparation Programs**. Washington: United States Department of Education Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs. *http://www.ncbe.gwu.edu/ ncbepubs/symposia/third/index.htm*

Martin EHALA 2000, **Kirjutamise kunst**. Tallinn: Künnimees.

Martin EHALA, Kristi SAARSO, Silvi VARE, Jaan ÕISPUU 1997, **Eesti keele suhtluslävi**. *Kaasaegsed keeled*. Council of Europe Publishing.

Jan A. van EK 1996, **Objectives for Foreign Language Learning**. Volume II: Levels. Council of Europe Publishing.

Jan A. van EK, John L. M. TRIM 1996, **Vantage Level**. *Modern languages*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee.

EKSS 1988– = **Eesti kirjakeele seletussõnaraamat**. Vihikutena. Tallinn: Keele ja Kirjanduse Instituut või Eesti Keele Instituut / Eesti Keele Sihtasutus.

Mati ERELT, Tiiu ERELT, Kristiina ROSS 1997, **Eesti keele käsiraamat**. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. (Vt ka hilisemad trükid)

Tiiu ERELT 1999, **Eesti ortograafia**. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus. (Vt ka hilisemad trükid)

Bärbel FINK (ed.) 1998, **Modern Language Learning and Teaching in Central and Eastern Europe: Which Diversification and How can Be Achieved?** Proceedings of Second Colloquy of European Centre for Modern Languages, 13–15 February 1997. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Hille HINSBERG 2000, **Phare koolitab eesti keele õpetajaid**. – Õpetajate Leht, 28. aprill.

Krista KERGE 1996, **Funktsionaalse keeleoskuse taseme määratlemine**. Tallinn: EV HM Metoodika- ja Koolituskeskus = *http://www.ekk.edu.ee/ riigikeel/testid/tasemetestid > funktsionaalse keeleoskuse tase*. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 1998.

Krista KERGE 2000, **Eesti süntaks võõrkeeleõppe praktikule**. Tallinn: TEA = Eesti süntaks keeleõppe praktikule; samas, 2001.

Krista KERGE 2001, **Phare keelesari ehk Mida eurooplane Eestile kinkis.** – *Oma Keel* 1, 86–92.

Ingrid KRALL, Elle SÕRMUS, Marju TOOMSALU 1997, **Kommunikatiivse keeleõppe lühikursus.** Tallinn: AS Pakett.

Ingrid KRALL, Elle SÕRMUS 2000, **Eesti keele grammatika õpetamise võimalusi.** Tallinn: TEA = samas, 2001.

Einar KRAUT 2000, **Eesti keele hääldamine.** Tallinn: TEA 2000 = samas, 2001.

Mall LAUR 1998, **Esimene verstapost.** Eesti keele suhtluse algtase. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Richard D. LEWIS 1997, **Kultuuridevahelised erinevused.** Kuidas edukalt ületada kultuuribarjääri. Tallinn: TEA.

Mai LOOG, Krista KERGE 1999, **Tuul tiibades.** Eesti keele suhtluse kõrgtase. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Helle METSLANG, Silva TOMINGAS, Silvi VARE, Jaan ÕISPUU 2000, **Eesti keele grammatika seinatabelid.** Tallinn: TEA; **Õpetaja tabeliraamat.** Tallinn: TEA.

Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment 1996, A Common European Framework of Reference. Draft 2 of a Framework Proposal. *Modern Languages.* Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Education Committee.

Hille PAJUPUU 2000, **Kuidas kohaneda võõras kultuuris.** Tallinn: TEA = Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus, 2001.

Hille PAJUPUU, Hele PÄRN, Pille REINS, Leeni SIMM 1999, **Eesti keele kõrgtaseme test.** Käsiraamat. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Kristi SAARSO 2000, **Sõnavara õpetamine.** Tallinn: TEA = samas, 2001.

TASEMED 2001 = **Kohustusliku eesti keele oskuse tasemed** äriühingute, mittetulundusühingute ja sihtasutuste töötajatele ning füüsilisest isikust ettevõtjatele. Vabariigi Valitsuse määrus, 16. mail 2001. – Riigi Teataja I 2001, 48, 269.

ÕPETAJAKOOLITUS 2000 = **Õpetajate koolituse raamnõuded.** Vabariigi Valitsuse määrus nr 381, 22. novembril 2000. – Riigi Teataja I, 87, 575.

ÕS 1999 = Tiiu ERELT (toim.), **Eesti keele sõnaraamat ÕS 1999.** Tallinn: Eesti Keele Instituut / Eesti Keele Sihtasutus.

UURINGU KOKKUVÕTE

Mait Raava

EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ÕPETAJA PÄDEVUSKRITEERIUMID

Hea koolituse üks eeltingimus on täpne lähtumine koolitusvajadusest. Seni on eesti keele kui teise keele õpetajate koolituse valik "lähtunud pigem subjektiivsest hinnangust, mis on oluliselt mõjutatud etteantud kvalifikatsiooninõuetest ja turul pakutavatest koolitustest ning ei põhine õpetaja personaalsete vajaduste analüüsil"[120]. EL Phare eesti keele õppe programmi ülesandepüstitus oli saada usaldusväärne pilt eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadusest üle Eesti. Sellele küsimusele vastamiseks oli sobivaim uuring pädevusmudeli lähenemisviisi alustel. Pädevusmudeli kui lähtepunkti valiku peapõhjus on suur rakenduslik kasu, mis tõuseb hinnatavate pädevuskomponentide kolmest põhitunnusest – nad on töös esmatähtsad, eristavad ja objektiivselt vaadeldavad. Eriline väärtus selle lähenemisviisi puhul on oma ala teoreetikute ja praktikute kogemuse tõhus ühendamine.[121]

Mudeli pädevuskomponendid osutusid esmatähtsaks

Projektis väljatöötatud ja testitulemuste faktoranalüüsi alusel kohendatud õpetajapädevuse metamudel koosneb kuuest õppeprotsessi juhtimise pädevuskomponendist ja ainepädevusest. Väike arv komponente, mis on koondatud testitulemusi arvestades, lubab järeldada, et nendena määratleti esmatähtsaid. Ka leidsid eksperte konsulteerinud õpetajad juba alusmudeli analüüsil, et määratletud pädevused on olulised. See, et statistilised seosed komponentide vahel on madalad või keskmised (vt tabel 1),

120 Tsiteeritud: EL Phare eesti keele õppe programmi konkursi lähteülesanne eesti keele kui teise keele õpetajate täiendkoolituse vajadusuuringu läbiviimiseks

121 Tuleb rõhutada, et antud uuringu eesmärk oli suhteliselt lühikese tähtajaga saavutada võimalikult ammendav ülevaade eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajadusest. Ajanappuses ei olnud mõeldav praktikute sügavuti kaasamine.

Tabel 1. Seosed didaktilise ja kasutuspädevuse komponentide vahel

Pädevuskomponendid	1	2	3	4	5
1. Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu	—				
2. Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid	0,33*	—			
3. Oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt	0,34*	0,47*	—		
4. Oskus juhtida õppeprotsessi ning efektiivselt kommunikeerida	0,13	0,17	0,34*	—	
5. Oskus õpet eesmärgistada ning luua motivatsiooni	0,34*	0,42*	0,28	-0,06	—
6. Oskus ja valmisolek enese erialaseks täiendamiseks	0,31*	0,42*	0,43*	-0,00	0,45*

* Tärniga tähistatud seosed on statistiliselt olulised nivool $p < 0,05$

lubab arvata, et määratletud pädevused eralduvad üksteisest ega kattu liialt – tugevasti seotud komponendid on mudelikujunduse lõppfaasis juba liidetud (vt juhtimispädevuse osa alapeatükki "Õppeprotsessi juhtimispädevuse teoreetilise mudeli analüüs").

Määratletud õpetajapädevuse võrdlemisel kaasaegsete õppeprotsessi juhtimise mudelitega ilmnevad mitmed kokkulangevused. Kuigi mudelite võrdlemist segab pädevuskomponentide sõnaline erinevus ja nende tunnuste erineval astmel esiletoomine[122], kinnitab võrdlus teistega mudeli kehtivust.

Esmatähtsa hõlmamise taotlust näitab ka see, et ainetesti ülesandeid koostades ei püütud kõiki pädevuskomponente igakülgselt testida, vaid piirduti keskse, õppepraktikas esilduva valikuga.[123] Ülaloeldu valguses võime eeldada, et eesti keele kui teise keele õpetajate koolitusvajaduse hindamiseks valitud pädevuskomponendid ja nende tunnused on esmatähtsad.

---

122 Õppeprotsessi juhtimise osa lugedes selgub, et mõnigi võrdlevalt teiste juures välja toodud pädevustunnus on meie mudelis peidetud seda mõõtvate kriteeriumide ja küsimuste loendisse.

123 Ainepädevuse täielik testimine tähendanuks eesti keele kui teise keele õpetaja kõrghariduse aine- ja ainedidaktikaõpingute kogu olemuslikku sisu hõlmamist.

Tabel 2. Projektis väljatöötatud õpetajapädevuse mudeli võrdlus rahvusvaheliselt tunnustatud mudelitega

Õpetajapädevused käesoleva uuringu tulemusel	Gage'i-Berliner'i õppeprotsessi viis funktsionaalset etappi[124]	IBSTPI standardiga määratletud koolitajapädevused[125]	Õpetajate atesteerimise viis alustunnust USAs[126]
1. Oskus ja valmisolek enese erialaseks täiendamiseks			4. Õpetajad analüüsivad süstemaatiliselt oma kogemust ja õpivad sellest
2. Oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni	1. Õppe-eesmärkide määratlemine 3. Õppimise ja õpilaste motiveerimise alaste teadmiste teadvustamine ja rakendamine	4. Loob soodsa õhkkonna õppetööks 5. Kasutab efektiivseid kommunikatsioonioskusi 6. Kasutab efektiivseid esitlusoskusi 7. Kasutab küsimisel efektiivseid tehnikaid ja oskusi 8. Jagab selgitusi ja annab õppijatele tagasisidet 9. Tunnustab ja motiveerib õppijaid õppima	1. Õpetajad on pühendunud õpilastele ja nende õppimisele 3. Õpetajad vastutavad õppimise juhtimise ja jälgimise eest
3. Ainealane pädevus			2. Õpetajad tunnevad ainet ja teavad, kuidas seda õpilastele õpetada
4. Oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt	2. Õpilaste võimaluste ja eripära arvestamine 4. Õppemeetodite väljavalimine ja rakendamine	1. Valmistab ette õppematerjali ja analüüsib infot õpilaste kohta	1. Õpetajad on pühendunud õpilastele ja nende õppimisele
5. Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid	4. Õppemeetodite väljavalimine ja rakendamine	2. Valmistab ette õppetööks sobiva keskkonna 10. Kasutab õigeid õppemeetodeid 11. Kasutab efektiivselt audiovisuaalseid vahendeid	2. Õpetajad tunnevad ainet ja teavad, kuidas seda õpilastele õpetada
6. Oskus kasvatada tööharjumuse kaudu			
7. Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu	5. Õpitulemuste hindamine	3. Loob ja hoiab usaldust koolitaja vastu 12. Hindab õppijate edusamme 13. Hindab koolituse efektiivsust 14. Esitab hindamistulemustest kokkuvõtte	5. Õpetajad on õppimiskommuuni liikmed

---

124 Gage & Berliner 1998, 29–30

125 Vt King, King & Rothwell 2001, 12

126 Policy Position (Five Core Propositions) 1989

Uuritud pädevused eristavad kogenuid algajatest

Meenutame, et testide koostamisel peeti silmas nii tervikut kui ka võimalust interpreteerida kolme jälgitava põhirühma (s.o koolitüübi) statistilisi tulemusi pädevuskomponentide kaupa ning taotleti eristusjõulisi ülesandeid (vt nt ainekoolituse osa peatükke "Ülesanded ja eeltestimine" ning "Testimise tulemused").

Tuginedes kogenud õpetajate tagasisidele pädevusmudeli kohta ja õppeprotsessi juhtimispädevuse tulemuste statistilise analüüsi tulemustele, on põhjust arvata, et määratletud pädevused algajat kogenud õpetajast ka eristavad. Märkimist väärib kokkulangevus kriitiliste juhtumite kvalitatiivanalüüsi ja testitulemuste statistilise analüüsi tulemuste vahel: õpetajatele valmistab raskusi õpilaste motiveerimine ja ainemetoodiliste võtete kasutamine. Järgnevalt on algajate ja nende suurema staažiga kolleegide tulemusi võrreldud tabelina (vt tabelid 3 ja 4). Tabelites on kuuele juhtimispädevuse komponendile liidetud ainepädevus, sealjuures selle komponente eristamata.[127]

Mudeli pädevuskomponendid osutusid vaadeldavaks

Hindamiskriteeriumide vaadeldavuse nõue tuleneb soovist saavutada võimalikult objektiivsed hindamistulemused. Sel eesmärgil hinnati õppeprotsessi juhtimise pädevusi tegevustena. Statistiline analüüs kinnitas, et nii õpetajate kui õpilaste küsimustiku skaalade (loe: pädevuskomponentide) usaldusväärsusnäitajad (vt tabel 4 allpool) olid rahuldavad. Seega on põhjust arvata, et sõnastatud küsimused olid arusaadavad ja võimaldasid piisavalt objektiivseid hinnanguid.

Ainepädevuse hindamise ülesannetes ei küsitud õpetajatelt reegleid, definitsioone või keelekasutuse otseseid juhiseid, vaid lasti ette antud (kommunikatiivselt seletavate) juhiste seast valida see, mis konkreetse keele-

127 Peetagu silmas ainepädevuse sisulist eripära: kuivõrd "kogemus" tähendab ligi poolte pädevuskomponentide puhul seda, kas inimene on eestlasena sündinud-kasvanud ja üldhariduse omandanud või ei, siis peaks ainepädevuse puhul tugevasti kaasa mängima emakeel – ja nii see ka oli (vt ainepädevuse osa). [Toim.]

Tabel 3. Peamised erinevused algajate ja kogenud õpetajate tulemustes

	ÕPETAJAPÄDEVUSE KOMPONENT	Töökogemus õpetajana / vastanute arv				
		0–3 a. N=36	4–15 a. N=66	16–...a. N=50	Keskmine N=152	Olulisuse tõenäosus p
1.	Oskus ja valmisolek enese erialaseks täiendamiseks	3,7	3,7	3,8	3,7	0,591
2.	Oskus õpet eesmärgistada ning luua motivatsiooni	3,1	3,2	3,4	3,3	0,002*
3.	Ainealane pädevus (kirjaliku testi keskmine taandatuna 5 palli skaalale)	2,8	2,75	2,9	2,8	0,405
4.	Oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt	3,7	3,9	3,8	3,8	0,459
5.	Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid	1,9	2,2	2,5	2,2	0,000*
6.	Oskus kasvatada tööharjumuse kaudu	3,9	4,1	4,1	4,1	0,004*
7.	Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu	3,3	3,6	3,7	3,5	0,001*

* $p < 0,05$ (erinevus on statistiliselt oluline nivool 0,05) ehk: tärniga märgitud juhtudel on suurema staažiga õpetajad pädevamad statistiliselt olulisel määral

*Tabel 4. Õppeprotsessi küsimustike usaldusväärsusnäitajad**

	Õpetaja protsessijuhtimise pädevuskomponent	Cronbachi alfa* õpetajaküsimustiku puhul	Cronbachi alfa* õpilasküsimustiku puhul
1.	Oskus ja valmisolek enese erialaseks täiendamiseks	0,62	[Ei uuritud]
2.	Oskus õpet eesmärgistada ja luua motivatsiooni	0,65	0,70
3.	Oskus valida õppemeetodid õpilasest lähtuvalt	0,78	[Ei uuritud]
4.	Oskus kasutada ainemetoodilisi võtteid	0,74	0,60
5.	Oskus kasvatada tööharjumuste kaudu	0,72	0,69
6.	Oskus kasvatada aineõpetuse kaudu	0,75	0,65

* Rahuldavalt usaldusväärseks loetakse skaalat, mille Cronbachi alfa on suurem kui 0,6 või sellega võrdne

näite või esitatud väite kohta kehtib (vt testi ettevalmistuse alapeatükki "Põhimõtted ja piirangud"). Ülesande tulemusi hindavatest küsimustest olid üle kahe kolmandiku standardsed, ülejäänute hindamiskriteeriume on aga võõrkeele testides üle Euroopa rakendatud ja Eesti tasemeeksamitel eesti keelele kohandatuna kasutatud – nendegi alus on seega standardiseeritud. Lisaks mõõtis üht pädevuskomponenti terve rida eri ülesannetega seotud küsimusi (sh enamik standardsed) ning loovhindamise standardsust tagasid omakorda vilunud hindajate pädevus ja aineekspertide kontroll.

Seega hinnati ka ainepädevusena kindlal alusel vaadeldavaid teadmisi-oskusi-võimeid.

TESTI TULEMUSED JA JÄRELDUSED

Uurimustulemused kinnitasid, et õpetaja pädevus õppeprotsessi juhtida ei ole seotud tema emakeelega ega piirkonnaga, kus ta töötab, vaid sõltub eeskätt töökogemusest: noored õpetajad (töötanud õpetajana kolm aastat või vähem) näitasid neljas pädevusvaldkonnas kuuest keskmiselt nõrgemaid tulemusi kui nende suurema töökogemusega kolleegid.

Ainepädevus – õppepädevuse mudeli üks komponente juhtimispädevuse kuue kõrval – sõltub uurimuse järgi siiski enim emakeelest ja erineb uuritud valimi järgi ka koolitüübiti. Selgemini kui koolitüüp eristus õpetaja tunnuste hulgas õpetatavate iga: need, kes õpetavad alg- ja põhikoolis ning muudel õpiastmetel mitte, on olulisel määral nõrgemad kui täiskasvanute ja keskkoolinoorte niisugused õpetajad, kes omakorda muude vanuseastmetega ei tegele, ja selgelt nõrgemad ka ülejäänud keskkooliõpetajatest.

Koolitüübiti jäi üldhariduskool oluliselt alla koolitusfirmadele, kuna kutsekoolide õpetajad nähtavasti eritähelepanu ei vaja (nende väike esindatus valimis muudab mõttekaks lahenduse, et teistele mõeldud koolitus oleks kutsekoolile avatud, ilma et kursusi organiseeritaks sellele koolitüübile eraldi).

Täpsed järeldused koolitusvajaduse kohta leiab osadest "Õppeprotsessi juhtimiskoolituse vajadus" ja "Ainekoolituse vajadus", kus esitatakse nii detailseid tabeleid ja loendeid kui ka üldistav kokkuvõte. Seal osutatakse ka õpetaja enese arenguvõimalustele, olgu koolituse või iseseisva töö najal.

Uuringu põhjal leiab taas õigustust pädevusmudeli lähenemisviis ja ühtaegu selgub ka uuringu käigus loodud pädevusmudeli õnnestumine. Esiteks, empiirilised andmed koondasid niigi kõrgel üldistusastmel mudeli komponente veelgi; teiseks, alusmudel eristas tõepoolest algajaid õpetajaid nende kogenud kolleegidest. Oma eripära tõttu osutus näiliseks erandiks ainepädevus, kuid ligi pooltest selle pädevuse komponentidest rääkides ongi sõnal *kogemus* teine sisu: õpetajaid eristab eesti emakeele kogemuse olemasolu või puudumine.

Kõrvaltulemusena selgus tõsist tähelepanu vajav fakt, et ainepädevus sõltub seletamatutel põhjustel sellest, keda inimene õpetab – ainult alg- ja põhikoolis (ning mitte mujal) õpetavad inimesed on teistest kolleegidest

selgelt nõrgemad. Sama tuli mainida ka paari õppeprotsessi juhtimispädevuse komponendi puhul. Haridusvaldkonna volitatud isikutel oleks kindlasti vaja selgitada, mis on põhjus ja mis on tagajärg – millest tuleneb nende inimeste alakompetentsus[128] või miks on alakompetentsed õpetajad just keeleoskuse alusepaneku astmele töötama sattunud. Loodetavasti aitab Phare neid inimesi esimesena.

Täiskasvanutega töötavate ja/või koolitusfirmades õpetavate inimeste parim tulemus nii ainepädevuse testis kui mõneski juhtimispädevuse komponendis aga osutab, et võimalik on muuta ka keskkonda – üsna ilmselt stimuleerib pädevust kõrgem palk, millega kaasnevad ka paremad töötingimused ja küllap ühtlasi kõrgematest nõuetest tingitud suurem enesedistsipliin. Kuid õpetaja palgateema on Eestis lahtisest uksest sissemurdmine.

125 Silmas ei peeta uuringu keskmist, vaid ennekõike riiklikke nõudeid; vt veelkord Õpetajakoolitus 2000 ja Tasemed 2001.

UURINGUPIIRIDE ARVESTAMINE

Järgnevas mõni tähelepanuosutus sellele, millele kõnesoleva uurimuse raames ei vastatud.

Kuna eesmärk oli koguda andmeid üldistusteks, ei keskendunud me unikaalsete õpetamisolukordade selgitamisele. Et neid arvesse ei võetud, kirjeldavad pädevused õppeprotsessi keskseid aspekte, kuid ei hõlma seda kogu keerukuses.[129] Edaspidi on seepärast väga oluline pöörata koolituste raames õpetajate tähelepanu sellele, kuidas pädevusi olukorraspetsiifikat arvestaval viisil rakendada, kuidas õpetajana olla ise oma kogemuse "kvalitatiivne uurija".

Uuringule seatud raamid eeldasid uurijatelt ühtse, kõigile eesti keele teise keelena õpetajatele ühise õpetajapädevuse mudeli loomist. Tegelikkuses loodi õpetajapädevuse üldine metamudel[130], mille komponendid hakkavad eristuma alles õppetegevuste (eespool indikaatorite) ja ainesisu madalamal tasandil.[131] Kuid see siinkohal läbi uuritud tasandki on mõneti liiga kõrge. Et õpetajapädevuse mudeli tõhus rakendamine eeldab ühtsete lähtekohtade kohandamist arvestades õpilaste vanuseastme eripära, tuleks õpetajate täiendõppes sedagi aspekti kindlasti arvestada ja koolitada õpetajaid eraldi eri vanuseastmes õpetamiseks edasi arendatud standardite alusel. Ühtlasi on see edasist rakendusteaduslikku pühendumist nõudev tasand.

Tähelepanu väärib uuringu leid, et õpilastel seostub õppeprotsessi juhtimiskompetentsus eeskätt õpetaja oskusega rakendada tunnis neid õppemeetodeid, mis õpilast kaasa haaravad (rollimängud, huvitavad arutlused, loovtööd jms). See teave on õpetaja jaoks tähtis, sest mõistes õpilase taju eripära õppeprotsessi – ja õpetaja enda – tunnetamisel, suudab igaüks õpilastes palju efektiivsemalt õpimotivatsiooni kujundada. Kind-

129 Olukorra eripära mittearvestamisel ja *ainult* mõõdetavate teguritega piirdumisel on oht kalduda õppe liigsele lihtsustamisele, juhuslikkusele või mingi aspekti ületähtsustamisele ning seeläbi ebatõhusatele lahendustele: vt Ingvarson 2001.

130 Vt tabel 1 osa "Õppeprotsessi juhtimispädevuse koolitusvajadus" alapeatükis "Õppeprotsessi juhtimispädevuse määratlemise alused"

131 Ainesisu, siinses kontekstis õpetatava keele erinevus omakorda ei sega osas "Ainekoolituse vajadus" esile toodud pädevuskomponente rakendamast millise tahes keele õpetaja puhul.

lasti väärib õppeprotsessitaju erinevuste tõik iseseisvat põhjalikku uurimist.

Tuleb teadvustada, et avalikel andmetel on tegemist õpetajate esimese sedalaadi uuringuga Eestis. Ülaltoodud tulemustest ei tohiks veel teha põhjapanevaid järeldusi. Õpetajapädevuse määratlemise ja arendamise eesmärgil on vaja uurimist mõneski suunas jätkata.

VIIDATUD KIRJANDUS

N. L. GAGE & David C. BERLINER 1998, **Educational Psychology**. Boston: Houghton Mifflin Co.

Stephen B. KING, Marsha KING, & William J. ROTHWELL 2001, **The Complete Guide to Training Delivery: A Competency-Based Approach**. New York: Amacom.

POLICY POSITION (FIVE CORE PROPOSITIONS) 1989, National Board Certification Categories. **National Board for Professional Teaching Standards**. *http://www.nbpts.org/standards/five_core.html*

TASEMED 2001 = **Kohustusliku eesti keele oskuse tasemed** äriühingute, mittetulundusühingute ja sihtasutuste töötajatele ning füüsilisest isikust ettevõtjatele. Vabariigi Valitsuse määrus, 16. mail 2001. – Riigi Teataja I 2001, 48, 269.

ÕPETAJAKOOLITUS 2000 = **Õpetajate koolituse raamnõuded**. Vabariigi Valitsuse määrus nr 381, 22. novembril 2000. – Riigi Teataja I, 87, 575.